

2m11. 2747.5

Université de Montréal

Culture populaire et construction de la  
réalité sociale des adolescents. Étude  
du cas Kurt Cobain.

par

Tania Callies

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études  
supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Maître ès sciences (M.Sc.)  
en sociologie

Juin 1999

© Tania Callies, 1999



2.744.7.2

HM

15

U54

1999

V.012

Université de Montréal

Culture populaire et construction de la  
réalité sociale des adolescents - Étude  
du cas Kurt Cobain

par

Tania Cellier

Département de sociologie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études  
supérieures  
en vue de l'obtention du titre de  
Maître en sciences (M.Sc.)  
en sociologie

\* Juin 1999

© Tania Cellier, 1999



Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé:

Culture populaire et construction de la  
réalité sociale des adolescents.  
Étude du cas Kurt Cobain

présenté par

**Tania CALLIES**

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Gilles PRONOVOST

président du jury

Jacques HAMEL

directeur de recherche

Léon BERNIER

membre du jury

Mémoire accepté le: 30 septembre 1999

## SOMMAIRE

La théorie de la construction de la réalité sociale de Berger et Luckmann se révèle particulièrement pertinente pour éclairer, sous l'angle de la dialectique individu et société, l'identité adolescente formée notamment par la culture populaire. Cette théorie s'aligne sur les études culturelles selon lesquelles les médias, la culture populaire qu'ils génèrent, viennent au premier plan de la vie quotidienne. À la lumière de ces deux perspectives, la socialisation secondaire — chez les adolescents — se révèle le haut lieu du développement de l'identité individuelle et collective.

L'objet de l'analyse est le chanteur Kurt Cobain dont le suicide, réverbéré par les médias, l'a élevé au rang de mythe chez les adolescents. Sur cette lancée, sa vie, privée et publique, et sa musique marquent d'une pierre blanche le stock de connaissances des adolescents et, sur cette base, la réalité sociale sur laquelle s'ancre leur vie quotidienne. Celle-ci est source de sécurité ontologique propice au développement de l'identité sociale.

Les médias, véritable tremplin de la culture populaire, génèrent des connaissances qui, sous bien des aspects, prennent couleur de symboles selon le contexte de la vie quotidienne dans lequel évoluent les

adolescents. La musique rock se révèle le symbole par excellence de l'adolescence et fait office de bannière commune. Elle fait barrage aux adultes envers lesquels le cynisme est de mise. Le conflit des générations, mis en exergue dans la musique rock, et célébré chez Cobain, se révèle pierre d'angle de la réalité sociale «construite» par les adolescents.

Toutefois, l'étude présentée dans ce mémoire pointe un paradoxe révélateur. Si les adolescents épousent l'image de Cobain rebelle à l'égard des institutions sociales, de l'autorité et de la famille, son suicide est condamné sévèrement au nom des valeurs propres aux adultes, c'est-à-dire, la famille, l'argent et le pouvoir. Sous la loupe sociologique, les adolescents font preuve de nuances, voire de prudence dans la connaissance de leur idole, des valeurs qu'il affiche au fil des paroles de ses chansons qui font recette parmi eux. Ils ne sont pas en proie au même désarroi que Cobain, ni n'endossent sa vision dramatique de la société. L'analyse, en révélant ce paradoxe, vient donc tempérer l'influence, voire le pouvoir qu'on prête aux médias et à la culture populaire dont ils sont le pivot.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	i
<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE PREMIER: CADRE THÉORIQUE</b> .....	4
<b>1. LA CONSTRUCTION DE LA RÉALITÉ SOCIALE DE BERGER ET LUCKMANN</b> .....	4
1.1 Les influences théoriques .....	4
1.2 L'importance de la vie quotidienne .....	7
1.3 Communication et stock de connaissances .....	10
1.4 La réalité objective et les institutions .....	12
1.5 La réalité subjective et la socialisation .....	15
<b>2. LES ÉTUDES CULTURELLES</b> .....	22
2.1 Bref historique .....	22
2.2 Le contexte : élément incontestable .....	24
2.3 La culture populaire et ses produits .....	26
2.4 La vie quotidienne : terrain de contestations .....	27
<b>CHAPITRE 2 : ADOLESCENCE, LA FLEUR DE L'ÂGE</b> .....	31
<b>1. HISTORIQUE DE L'ADOLESCENCE COMME ÂGE SOCIAL</b> .....	31

<b>2.</b>	<b>UNE CULTURE DES JEUNES</b> .....	<b>33</b>
2.1	Importance des pairs .....	34
2.2	Importance de la culture populaire .....	37
<b>3.</b>	<b>LE SYMBOLISME DANS LA MUSIQUE ROCK</b> .....	<b>39</b>
3.1	La vie symbolique des adolescents .....	39
3.2	La musique rock .....	41
<b>4.</b>	<b>LE MYTHE COBAIN : LOIN DU NIRVANA</b> .....	<b>46</b>
<b>CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....		<b>54</b>
<b>1.</b>	<b>L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE</b> .....	<b>54</b>
<b>2.</b>	<b>L'ÉTUDE DE CAS</b> .....	<b>55</b>
<b>3.</b>	<b>L'ÉCHANTILLON</b> .....	<b>56</b>
<b>4.</b>	<b>LA MÉTHODE DE RECUEIL : L'ENTREVUE SOCIOLOGIQUE</b> .....	<b>59</b>
<b>5.</b>	<b>LA MÉTHODE D'ANALYSE : L'ANALYSE DE CONTENU</b> .....	<b>60</b>
<b>CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS</b> .....		<b>63</b>
<b>1.</b>	<b>VIE QUOTIDIENNE</b> .....	<b>63</b>
<b>2.</b>	<b>LIBERTÉ DE L'ADOLESCENCE ET CONTRAINTE DE L'ÂGE ADULTE</b> .....	<b>66</b>
<b>3.</b>	<b>LA MUSIQUE DANS LA SOCIALISATION DES ADOLESCENTS</b> .....	<b>69</b>
<b>4.</b>	<b>STOCK DE CONNAISSANCES</b> .....	<b>72</b>
<b>5.</b>	<b>LE PARADOXE</b> .....	<b>77</b>
<b>CONCLUSION</b> .....		<b>81</b>

<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	84
<b>ANNEXE</b> .....	ii

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur Jacques Hamel pour son ouverture d'esprit et ses conseils judicieux. Par sa patience et ses efforts, il m'a permis de mener ce travail à terme. La rigueur scientifique de M.Hamel ne peut qu'inspirer le respect.

J'aimerais aussi remercier ma famille, en particulier, mes parents, Marcella et Rolf Callies, et mon frère, Derrick, pour leur appui incroyable et constant non seulement durant mes années de maîtrise, mais tout au long des vingt-cinq dernières années. Leur foi en mes capacités a assuré mon succès.

Je dois aussi souligner l'encouragement de mes amis et leur indulgence face à certaines périodes d'isolement. Je tiens à remercier, en particulier, Sylvie De Saedeleer, qui a su me porter conseil à plusieurs reprises.

Finalement, je dois me montrer reconnaissante à mes employeurs qui m'ont permis de continuer à travailler pendant mes études.

## INTRODUCTION

L'objectif de ce mémoire de maîtrise est mettre au jour le rôle que joue la culture populaire, à l'instar de la musique rock et de ses vedettes, dans la construction de la réalité sociale des adolescents ainsi que de l'identité sociale qu'elle génère. L'objet de l'analyse est le chanteur Kurt Cobain dont le suicide, réverbéré par les médias, l'a élevé au rang de mythe chez les adolescents. Sur cette lancée, sa vie, privée et publique, et sa musique marquent d'une pierre blanche le stock de connaissances des adolescents et, sur cette base, la réalité sociale sur laquelle s'ancre leur vie quotidienne.

L'analyse s'aligne sur la théorie de la construction de la réalité sociale de Peter Berger et Thomas Luckmann. Selon ces deux auteurs, elle doit s'employer à dégager les processus sociaux qui nourrissent le stock de connaissances à la base de la construction de la réalité sociale. En effet, le partage d'un stock commun de connaissances génère la communication entre individus, et, du même coup, donne corps à leur réalité sociale. La théorie de Berger et Luckmann, de par l'accent placé sur les dimensions objective et subjective de la vie quotidienne pour rendre compte des significations sociales est en harmonie avec la perspective des études culturelles (*cultural studies*). Celles-ci renforcent à notre sens la théorie de la construction de la réalité sociale en envisageant les médias de masse

sous l'angle des dimensions objective et subjective des significations sociales en vertu desquelles se forme l'identité des adolescents. À la lumière de ces deux perspectives théoriques, la socialisation secondaire — chez les adolescents — se révèle le haut lieu du développement de l'identité individuelle et collective. La vie quotidienne est dans cette lignée source de sécurité ontologique — selon l'expression de Giddens — propice au développement de l'identité sociale.

L'adolescence se conçoit aujourd'hui comme une phase particulière de la vie des individus teintée par l'expérimentation et la sociabilité entre pairs. La culture populaire en est le levier, sinon le pivot tant les adolescents lui consacrent une large partie de leur temps libre. Le stock de connaissances adolescentes et la cohésion entre adolescents s'établissent sous son égide à bien des égards, de sorte que la culture populaire fait office d'agent de socialisation.

Les médias, véritable tremplin de la culture populaire, génèrent des connaissances qui, sous bien des aspects, prennent couleur de symboles selon le contexte de la vie quotidienne dans lequel évoluent les adolescents. La musique rock se révèle le symbole par excellence de l'adolescence et fait office de bannière commune. Elle vient borner l'adolescence de l'âge adulte vu avec un certain cynisme.

L'analyse révèle que, pour les adolescents, leur «réalité sociale» tranche par rapport à celle des adultes. Selon eux, ils vivent pour la plupart dans l'instant présent en jouissant de la liberté que prouve l'absence de responsabilités. Le conflit des générations s'affiche par leurs propos, mais également par leur stock de connaissances, alimenté par les médias. L'exemple de Kurt Cobain, sa vie et son oeuvre, démontre le fossé des générations.

Toutefois, l'étude présentée dans ce mémoire pointe un paradoxe révélateur. Si les adolescents épousent l'image de Cobain rebelle à l'égard des institutions sociales, de l'autorité et de la famille, son suicide est condamné sévèrement au nom des valeurs propres aux adultes. Les adolescents trahissent l'ambiguïté à maints égards comme le révèle l'analyse.

L'étude s'appuie sur des entrevues réalisées auprès d'adolescents âgés entre 15 et 17 ans jugés représentatifs, et dont le contenu a été passé au crible d'une analyse thématique. Le schéma d'entrevue est placé en annexe.

## **CHAPITRE PREMIER : CADRE THÉORIQUE**

### **1. LA CONSTRUCTION DE LA RÉALITÉ SOCIALE DE BERGER ET LUCKMANN**

#### **1.1 Les influences théoriques**

Peter L. Berger et Thomas Luckmann sont, en sociologie, les premiers auteurs à mettre de l'avant la théorie de la construction de la réalité sociale dans leur ouvrage paru en 1966. Dans *La construction sociale de la réalité*, ils introduisent l'idée que la connaissance commune de la vie quotidienne — ou le sens commun — doit être au centre de la sociologie de la connaissance (Eberle, 1992). Leur théorie dérive de la phénoménologie de Schutz pour qui l'univers social est le résultat de l'action et de l'interaction des individus (Comeau, 1987). Selon Schutz, la réalité de la vie quotidienne est une réalité qui possède des structures à l'intérieur desquelles tout individu est né, vit et meurt aux côtés des autres individus de la société (Schutz et Luckmann, 1973). La méthode phénoménologique est privilégiée par Berger et Luckmann afin de saisir la connaissance qui donne corps à la vie quotidienne, c'est-à-dire, la réalité sociale la plus immédiate. Sur le plan théorique, ces deux auteurs font également appel aux perspectives théoriques de Weber et de Durkheim sur lesquelles nous reviendrons plus loin.

En vue de comprendre la construction de la réalité sociale, Berger et Luckmann s'attardent à l'analyse de la connaissance de sens commun. En effet, si la réalité est un élément extérieur à tout individu, c'est-à-dire qu'elle a une «... qualité appartenant à des phénomènes que nous reconnaissons comme ayant une existence indépendante de notre volonté...», c'est par le moyen de la connaissance comme «... la certitude que les phénomènes sont réels et qu'ils possèdent des caractéristiques spécifiques» qu'elle prend corps (Berger et Luckmann, 1996, p. 7).

La réalité sociale revêt donc un double aspect dans la mesure où elle est à la fois objective et subjective. Sa nature objective repose sur le fait qu'elle est extérieure à l'individu tandis qu'elle prend une forme subjective puisqu'elle comporte diverses significations pour lui. Berger et Luckmann jettent un pont entre la subjectivité et l'objectivité en fonction de la perspective positiviste de Durkheim et de la perspective compréhensive de Weber, entre lesquelles ils voient un lien, voire une complémentarité.

Sur cette base, leur concept d'objectivité dérive de Durkheim pour qui la sociologie doit être soumise à une rigueur scientifique, en vertu de laquelle la réalité sociale doit être envisagée sur le plan empirique comme *faits* dont l'analyse doit être opérée en toute objectivité. Dans cette perspective, les faits sociaux doivent être traités comme des choses :

« 'Les phénomènes sociaux sont des choses et doivent être traités comme des choses... Est chose, en effet, tout ce qui est donné, tout ce qui s'offre ou, plutôt, s'impose à l'observation. Traiter des phénomènes comme des choses c'est les traiter en qualité de *data* qui constituent le point de départ de la science.' » (Rocher, 1969, p. 23)

Selon Berger et Luckmann, cette conception de l'objectivité n'enfreint ni ne contredit la notion de subjectivité développée par Weber pour qui toute vision du monde ne peut être que partielle et déterminée par les valeurs et les attitudes propres à l'individu (Runciman, 1978). Sur cette lancée, Weber place l'accent sur les significations dont sont pourvus les faits sociaux. Sa sociologie en est une de compréhension, *Verstehen*, laquelle se veut une théorie interprétative capable de rendre raison des significations subjectives de la réalité sociale. La sociologie, selon Weber, est conçue comme une «science qui recherche une compréhension interprétative de l'action sociale pour arriver par là, à une explication causale de son sens et de ses effets.» (Rocher, 1969, p. 22).

Les concepts d'objectivité et de subjectivité affleurent donc dans la définition de la réalité sociale de Berger et Luckmann. Selon eux, les «choses» évoquées par Durkheim, ne peuvent être percées à jour sans égard aux significations mis en évidence par Weber. La conjugaison des deux auteurs, de leurs points de vue théoriques respectifs, trouve sa pertinence. La dialectique objectivité-subjectivité qui donne corps à la

société constitue ainsi le point de départ, chez Berger et Luckmann, de leur théorie de la construction de la réalité sociale pour rendre compte de l'interaction entre l'individu et la société (Hunter et Ainlay, 1986). Le but de la sociologie de la connaissance dont parlent Berger et Luckmann consiste donc à analyser les processus sociaux qui génèrent la construction de la réalité sociale dans la connaissance des individus, connaissance qualifiée de sens commun.

## **1.2 L'importance de la vie quotidienne**

Selon Berger et Luckmann, la sociologie de la connaissance doit analyser tout ce qui fait partie du savoir à l'oeuvre dans la vie quotidienne, c'est-à-dire, tout savoir accessible, par le sens commun, aux membres d'une société. La vie quotidienne est, à leur dire, le lieu privilégié pour ancrer l'étude sociologique de la réalité et de l'identité. En bref, c'est sous le jour de la vie quotidienne que les individus se révèlent dans leur authenticité, dans ce qu'ils sont véritablement (Comeau, 1987). Berger et Luckmann affirment que c'est sous cet angle que doivent être analysées les significations humaines puisque «la vie quotidienne se présente elle-même comme une réalité interprétée par les hommes et possédant pour ces derniers un sens de manière subjective, en tant que monde cohérent.» (Berger et Luckmann, 1996, p. 32).

La vie quotidienne se révèle, pour ces deux auteurs, la manifestation par excellence de la réalité puisque celle-ci trahit la conscience qu'en a tout être humain. Le quotidien est composé de multiples réalités qui échappent à la conscience de l'individu tant elles lui apparaissent évidentes : la réalité corporelle des humains, leurs interactions, leur communication... (Schutz et Luckmann, 1973). La vie quotidienne est donc ancrée dans des routines considérées comme naturelles que l'individu ne met pas en doute. Ces routines permettent le déroulement ordonné de la vie quotidienne tel que nous verrons dans la section sur les institutions.

Bien que l'individu soit confronté, dans la vie quotidienne, à une multitude de réalités, la réalité de l'instant présent, le «ici» et le «maintenant», se révèle sans conteste la plus déterminante (Berger et Luckmann, 1996, p. 35). En effet, l'individu fixe son attention sur son milieu immédiat (*ici*), sur le vif (*maintenant*), pour donner forme à sa vie de tous les jours. Les événements historiques ou périphériques au milieu immédiat de tout individu se profilent dans sa vie quotidienne, mais ont moins d'importance, sans être pour autant négligeable dans la construction de la réalité sociale. Les communications de masse renforcent l'importance du *ici et du maintenant*, comme nous le verrons plus loin.

La vie quotidienne prend forme sous le mode intersubjectif, c'est-à-dire, par interaction avec autrui. En effet, tout individu, en tant qu'être

social, trouve son existence en vertu de relations sociales, lesquelles forment des réalités intériorisées différemment par chacun en fonction de leur *ici et maintenant* respectifs. Pour Berger et Luckmann, le monde intersubjectif se colore différemment chez chaque individu tout en s'enracinant dans le sens commun, duquel naissent les relations sociales.

Sur cette base, il importe pour les fins de l'analyse, de mettre en relation la connaissance et son contexte, dans la vie quotidienne, pour expliquer la réalité objective sous forme d'une structure. Cette réalité est objectivée et ordonnée de façon spécifique («motifs»), dans la mesure où elle représente des événements sociaux pré-existants et accessibles à tout individu (Berger et Luckmann, 1996, p. 35). En réalité, des «typifications» transpirent de la structure sociale et dotent l'individu des moyens nécessaires pour catégoriser les événements et les personnes présentes dans sa vie quotidienne (Berger et Luckmann, 1996, p. 50). Par exemple, un adolescent n'interagit pas de la même façon avec son professeur qu'avec son ami. L'individu interprète la réalité en fonction de ses typifications et lui attribue des significations pour mieux s'orienter dans la vie quotidienne.

### 1.3 Communication et stock de connaissances

Le langage est le véhicule par excellence pour objectiver la réalité, lui rattacher un ordre (motif) et un sens. Il trouve d'emblée cette fonction dans la vie quotidienne et c'est à ce niveau que l'individu donne acte à la réalité. En vérité, le langage, par son usage, se révèle la cheville ouvrière de l'objectivation des événements comme l'a si bien montré Foucault, pour qui il faut «traiter les discours...comme des pratiques qui forment systématiquement les objets dont ils parlent.» (Foucault, 1969, p. 67).

Le langage est le levier principal de la communication qui, par définition, est un échange de symboles sur le plan intersubjectif. La communication dépend d'un stock de connaissances («stock of knowledge») réparties inégalement dans la société (Hunter et Ainlay, 1986, p. 15). Ce stock de connaissances renferme tout le savoir acquis par un individu dans le passé, ainsi que celui qui lui a été transmis par autrui. Ces connaissances servent de référence pour s'orienter dans la réalité sociale (Schutz et Luckmann, 1973). Le partage des connaissances communes entre individus et entre groupes sociaux permet de communiquer et d'interagir de façon efficace.

Selon Berger et Luckmann, la réalité sociale est maintenue et confirmée par la conversation. Celle-ci, de nature implicite, traduit le

partage d'un langage commun, et donc, de la réciprocité au fil de la vie quotidienne. La conversation soutient la réalité des uns et des autres, et ce de façon continue. En produisant et en reproduisant le monde de l'individu, la conversation lui permet de confirmer son identité et sa réalité (Berger et Luckmann, 1996).

La communication devient, à l'ère de la modernité, globale et propice à l'élargissement du stock de connaissances grâce aux médias de masse. Les mêmes événements trouvent un écho chez un nombre considérable d'individus comme en fait foi le décès de Lady Di. Lors de ses funérailles, 2.5 milliards de personnes à l'échelle de la planète étaient rivées à leur écran et peuvent en témoigner de vive voix (McCabe, 1997). Le décès du chanteur Kurt Cobain est un autre événement de cet ordre tant il a suscité de vives réactions à travers le monde. Les jeunes fans de ce chanteur et de son groupe *Nirvana* ont été plongés communément dans le deuil. Les médias ont assuré la couverture complète de l'événement, diffusant pour l'occasion l'image d'adolescents désespérés et sous le choc. La réaction fut telle que des commentateurs l'ont comparée à celle qui a suivi l'assassinat du président Kennedy.

La mort tragique de Kurt Cobain, à l'instar de celle de Lady Di, donne gré à l'affirmation de Giddens voulant que, à l'ère de la modernité, les communications de masse ont aboli toute distance, de sorte que les

événements survenus loin d'eux touchent néanmoins les individus dans leur vie quotidienne. En effet, Giddens affirme que, dès lors, les «événements, actions et contextes physiques situés à des milliers de kilomètres du lieu où nous vivons nous sont familiers» et qu'il «s'agit moins d'un phénomène de distanciation du local que d'intégration au sein de 'communautés' mondialisées d'expériences partagées.» (Giddens, 1994, pp. 147-148). Les médias de masse élargissent donc l'expérience du *ici* et du *maintenant* de Berger et Luckmann.

#### **1.4 La réalité objective et les institutions**

Selon Berger et Luckmann, l'«homo sapiens» est, par définition, «homo socius», c'est-à-dire qu'il ne peut évoluer socialement de façon isolée (Berger et Luckmann, 1996, p. 74). L'être humain contribue, par l'entremise de ses interactions sociales, à produire l'ordre social et les institutions qui servent de socle à la société, lui donnant sa stabilité et permettant à l'individu de mieux s'orienter dans la réalité sociale. Par définition, une institution «consiste en un ensemble complexe de valeurs, de normes et d'usages partagés par un certain nombre d'individus.» (Bourdon *et al.*, 1989, p. 109). Pour Berger et Luckmann, les institutions sont des productions sociales et historiques, qui se révèlent comme réalité objective, c'est-à-dire des réalités sociales construites par les individus mais existant néanmoins indépendamment d'eux. De fait, l'individu vit dans une société où il perçoit

les institutions comme des faits sociaux, pour emprunter le terme de Durkheim, existant malgré les significations qu'il y rattache.

C'est par objectivation qu'une création humaine devient une réalité objective (Berger et Luckmann, 1996). L'objectivation fait alors partie de la relation dialectique qui existe entre l'être social et la société (Berger et Luckmann, 1996). Toute institution s'enracine donc dans la réalité objective construite socialement par tout individu en vertu de ses interactions avec autrui. L'identité dont l'individu est doté, tout comme la réalité dans laquelle il baigne, prennent leur source dans les routines quotidiennes constitutives de ces relations sociales (Berger et Luckmann, 1996).

Les institutions sociales surgissent donc des routines que l'individu développe par ses actions habituelles dans la vie quotidienne (Berger et Luckmann, 1996). Les routines sont simplement les actes que nous répétons quotidiennement et qui prennent la forme de motifs. Selon Berger et Luckmann, leur fonction est de minimiser l'effort requis pour oeuvrer dans la vie quotidienne. Elles permettent une continuité des activités de l'individu, le libérant ainsi des décisions qu'il aurait à prendre si elles devaient être redéfinies à chaque fois qu'elles sont entreprises. Les significations des routines font partie du stock de connaissances (Berger et Luckmann, 1996). Tout comme les institutions qui sont basées sur elles, les routines sont donc des productions sociales faisant partie de la vie

quotidienne de tout individu. Cette perspective est appuyée par le concept de routine chez Giddens pour qui les :

«pratiques sociales répétées qui constituent la vie sociale, ne sont pas 'données' comme la nature, mais élaborées par les acteurs doués de conscience, de langage et d'un ensemble de connaissances collectives ou d'un savoir commun.» (Lazar, 1992, p. 409)

Étant donné la nature précaire de la réalité sociale, les routines jouent un rôle de première importance dans la maintien de l'ordre social, en absence duquel le chaos menace la société et instaure une terreur existentielle chez les individus (Berger et Luckmann, 1996). Selon Giddens, l'être humain développe, au moment de la socialisation, un moyen de contrer cette anxiété par ce qu'il appelle la «sécurité ontologique» , c'est-à-dire :

«la confiance de la plupart des êtres humains dans la continuité de leur propre identité et dans la constance des environnements d'action sociaux et matériels. Le sentiment de la fiabilité des personnes et des choses, si essentielles à la notion de confiance...». (Giddens, 1994, p. 98).

Selon Giddens, la sécurité ontologique et les routines vont de pair et fournissent aux individus la stabilité et les orientations qui leur sont nécessaires pour donner forme à la réalité sociale. De fait, il estime que la prévisibilité des routines dans la vie quotidienne donne aux individus une sécurité psychologique (Giddens, 1994).

Cette confiance ontologique est par contre vulnérable aux bouleversements des routines de la vie quotidienne, si importantes à la stabilité sociale. Berger et Luckmann affirment que les institutions doivent être perçues comme légitimes afin d'éviter le chaos. C'est en vertu de la légitimation que les institutions et les connaissances qui les accompagnent peuvent être transmises aux prochaines générations, procurant des explications quant à la raison d'être de ces premières. Selon Berger et Luckmann, ce processus fournit les normes de comportements, et donc les rôles des acteurs sociaux, ainsi que les valeurs légitimes de la société dans laquelle ces derniers évoluent.

### **1.5 La réalité subjective et la socialisation**

La réalité subjective, quant à elle, s'ancre dans le processus de socialisation, lié à la dialectique de la société et de l'individu. Selon Guy Rocher, la socialisation est :

«le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre.» (Rocher, 1969, p. 105).

La socialisation permet donc à l'individu de devenir membre de la société dans laquelle il évolue. La société prend l'aspect d'une réalité

objective — extérieure à lui — et subjective — dotée de significations (Berger et Luckmann, 1996). La socialisation vient les nouer. Elle attache aux objectivations de la réalité sociale des significations qu'elle génère d'entrée de jeu :

« ...l'être humain en train de se développer entre non seulement en relation avec son environnement naturel particulier, mais aussi avec un ordre culturel et social spécifique, qui est médiatisé pour lui par les personnes significatives qui le prennent en charge.» (Berger et Luckmann, 1996, p. 71)

En d'autres termes, la socialisation dote l'individu des connaissances qui se présentent à lui comme réalité objective. Celle-ci est ensuite intériorisée sous la forme de réalité subjective qui constitue l'individu en être social. L'individu se rattache dans cette foulée aux rôles sociaux par le moyen desquels l'institutionnalisation prend corps :

« Les rôles, objectivés linguistiquement, constituent un élément essentiel du monde objectivement disponible de toute société. En jouant des rôles, l'individu participe à un monde social. En intériorisant ces rôles, le même monde devient, pour lui, subjectivement réel.» (Berger et Luckmann, 1996, p. 104)

La socialisation s'accomplit en deux phases distinctes : la socialisation primaire et la socialisation secondaire. Lors de la socialisation primaire, la réalité objective est présentée à l'individu par l'intermédiaire de son entourage immédiat, de ses proches que Berger et Luckmann qualifient d'«autres significatifs» (Berger et Luckmann, 1996, p. 180). La réalité objective est alors interprétée par l'individu comme étant significative pour

autrui et constitutive de la réalité subjective de ce dernier. L'individu — en l'occurrence, à cette phase, l'enfant — l'intériorise et elle devient également significative pour lui. Il est apte à comprendre autrui et à prendre conscience de son environnement social (Berger et Luckmann, 1996). En revanche, la matière significative que les proches communiquent à l'enfant est transmise en fonction de la réalité subjective de chacun, elle-même relative à leurs contextes sociaux, à leurs valeurs et à leurs attitudes. La socialisation primaire est de nature cognitive et émotive, de sorte que l'influence des proches est importante.

L'intériorisation des réalités objective et subjective se réalise en harmonie avec l'identification sociale. L'enfant, en adoptant les normes et les attitudes de ses proches, se reconnaît en eux, c'est-à-dire que : «...le Moi est entité réfléchie, réfléchissant les attitudes adoptées d'abord par les autres significatifs. L'individu devient l'image que les autres significatifs se font de lui.» (Berger et Luckmann, 1996, p. 181).

L'identité dont est objectivement doté l'enfant et celle qu'il construit subjectivement relèvent d'une dialectique sociale (Hunter, dans Hunter et Ainlay, 1986). En effet, selon Louis-Guérin et Zavalloni, l'identité est le «lieu de rencontre de l'individuel et du social, de l'objectif et du subjectif...» (Louis-Guérin et Zavalloni, 1987, p. 66). L'identité sociale de l'individu est alors semblable à celle de ses proches, des membres de son groupe social

(Deschamps et Deros, dans Worchel *et al.*, 1998). L'image de soi de l'individu dérive donc de son appartenance à un ou plusieurs groupes sociaux, ainsi que du partage des valeurs et des significations (Bar-Tal, dans Worchel *et al.*, 1998). Bref, l'identité sociale permet à l'individu de s'orienter en lui fournissant des références significatives (Bar-Tal, dans Worchel *et al.*, 1998).

Sur la lancée de l'intériorisation des significations, l'individu s'arrache des rôles, des valeurs et des attitudes de ses proches pour prendre conscience de ceux-ci sur un plan plus général. En devenant conscient des règles qui gouvernent les comportements sociaux, l'individu est en mesure de reconnaître ceux qui sont appropriés et acceptables dans la société dans laquelle il évolue, pour aboutir ainsi à «l'autre généralisé» (Berger et Luckmann, 1996, p. 182). Ce concept est mis de l'avant par George Herbert Mead et l'école de l'interactionnisme symbolique, en vertu de laquelle :

«...le social est un univers symbolique construit par les individus dans leurs interactions grâce au partage de symboles. Les personnes significatives et le 'soi' ont un rôle décisif à jouer dans la formulation des symboles et des comportements.» (Comeau, 1987, p. 116)

Ces symboles font partie du stock de connaissances partagées communément qui rend la communication possible. L'individu, en tant qu'être social, participe donc à la construction de la réalité sociale puisqu'il

est inséré dans les relations sociales. Il est partie prenante de cette construction sociale tout en étant son produit (Berger et Luckmann, 1996).

L'émergence de l'*autre généralisé* marque la fin de la socialisation primaire en vertu de laquelle la symétrie entre la réalité objective et la réalité subjective se réalise. Elle est la base du développement social de l'individu et le point de départ et d'ancrage de la socialisation secondaire. Selon Berger et Luckmann, celle-ci caractérise les sociétés où règnent la division du travail et la distribution de la connaissance. La socialisation secondaire se fait jour par l'intériorisation de sous-mondes, c'est-à-dire des sous-cultures composées de croyances, de valeurs et de normes partagées par un groupe minoritaire au sein d'une société (Jary et Jary, 1995). Elles sont subordonnées à la culture dominante à la manière de la culture des jeunes et de la culture des classes sociales. Les sous-cultures donnent lieu à la formation d'une identité collective et individuelle, et ce par le moyen de différents modes d'expressions : le langage, la musique, l'habillement, la danse et le comportement (Jary et Jary, 1995). La sous-culture des jeunes sera particulièrement ciblée dans notre étude.

Contrairement à la socialisation primaire, la socialisation secondaire n'implique pas de liens émotifs aussi importants que ceux maintenus avec les autres significatifs. Néanmoins, elle ne saurait s'épanouir par différence totale de la socialisation primaire. L'identification qui prend forme par la

socialisation secondaire ne tranche par rapport à la socialisation primaire que dans le cas extrême que Berger et Luckmann nomment «alternations» et dont la conversion religieuse offre l'exemple le plus éloquent (Berger et Luckmann, 1996, p. 214). La socialisation secondaire est en fait dans le droit sillage de la phase primaire de la socialisation.

En l'absence de continuité entre les deux phases de la socialisation, l'individu devient confus faute de repères précis. Son identité peut même se fragmenter. La réalité subjective qui la constitue à sa base peut se fissurer du fait qu'elle est moins ancrée dans la conscience (Berger et Luckmann, 1996). L'identité et la réalité sociale doivent aller de pair pour que l'individu ne soit pas proie à différents troubles. Le lavage de cerveau illustre éloquentement cette discontinuité (Berger et Luckmann, 1996). Les routines et les phénomènes sociaux institutionnalisés jouent un rôle à cet effet en assurant la stabilité et l'ordre dont ont besoin les membres d'une société.

Le pluralisme en vigueur dans les sociétés occidentales offre aux individus diverses réalités et possibilités d'identification. Ils sont donc en mesure de choisir parmi cette variété de repères ceux qui leur conviennent. Cela a son importance dans le cadre de notre étude, puisque nous verrons que les adolescents tendent à définir leurs relations avec les pairs selon leurs besoins d'identification, lesquels jouent un rôle de première

importance à cet égard. La socialisation secondaire des adolescents est d'autre part ouverte à des individus avec lesquels ils n'ont pas de liens directs. L'admiration portée à une vedette en est l'exemple par excellence. Les individus qui s'infiltrent dans la socialisation secondaire viennent consolider leur réalité subjective, permettant l'identification, et ce, par le biais des médias. La sociologie de la connaissance s'affronte à ce défi d'établir le lien entre la connaissance et le contexte social à la base de la construction de la réalité sociale (Berger et Luckmann, 1996). Bref, selon Berger et Luckmann, la sociologie de la connaissance doit démontrer combien la connaissance et le contexte social sont relatifs l'un à l'autre.

Les études culturelles — *cultural studies* — font de ce but le principe de leur tradition. Cette perspective théorique vient, à notre sens, compléter la théorie de Berger et Luckmann, laquelle fait silence sur l'importance des médias de masse en tant qu'institutions sociales et agents de socialisation. Les études culturelles s'emploient à la démontrer en faisant des médias leur objet de prédilection, notamment ceux qui diffusent la culture populaire dont le public se compose en majorité de jeunes.

## 2. LES ÉTUDES CULTURELLES

### 2.1 Bref historique

Les études culturelles naissent durant les années 1960 en Angleterre. Le «Centre for Contemporary Cultural Studies» ou CCCS de l'Université de Birmingham — fondé par Richard Hoggart — en est le haut lieu et sous sa tutelle un courant interdisciplinaire se forme, combinant au départ la sociologie, les études anglaises et l'histoire (Green, 1996, p. 49). Cette perspective partage avec la sociologie certains éléments de sa définition de la culture vue comme l'ensemble des institutions, des systèmes de croyances et des pratiques sociales, mais de surcroît, des discours et des représentations en vigueur dans la société, et ce surtout par le biais de la communication (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1980). Celle-ci est conçue comme l'ensemble des expressions culturelles et des formes rituelles de la vie quotidienne (White, 1983).

La culture populaire est le thème de choix des études culturelles puisqu'elle concerne une large partie de la société. Elle comprend les arts, le divertissement, les modes, ainsi que les croyances et les valeurs que partage une partie importante de la société (Duncan, 1988). Dans la tradition des études culturelles, la culture est donc conçue comme l'ensemble des significations culturelles produites par l'interaction sociale,

incluant celles produites par les médias de masse :

«Culture as...taken-for-granted and problematic webs of significance and meaning that human beings produce and act on when they do things together...These meanings are shaped and molded by the larger culture — and meaning-making institutions of society — at large, including the mass media, film, social science, art, religion and politics.» (Denzin, 1992, p. 74)

Les études culturelles tendent à se rapprocher de la sociologie par leur attention à la culture populaire liée aux groupes sociaux, à l'instar de la culture des jeunes (Centre for Contemporary Cultural Studies, 1980). Les cultures vécues fournissent aux individus des repères leur permettant de définir leur contexte social (Hall, 1980) et ainsi de mieux s'orienter (Agger, 1992).

Enfin, selon Grossberg, les études culturelles s'intéressent au populaire et à la vie quotidienne au fil de laquelle la réalité sociale prend forme, devenant un produit d'interactions. La vie quotidienne est aussi le terrain sur lequel des luttes de significations sont engagées et, par conséquent, là où la réalité est en transformation perpétuelle. L'étude du contexte trouve donc sa pertinence au sein des études culturelles puisque, en l'absence de celui-ci, les pratiques culturelles ne peuvent exister (Grossberg, 1993).

## 2.2 Le contexte : élément incontournable

Stuart Hall, un des adeptes de Hoggart et du CCCS, formule la thèse que les significations culturelles sont relatives au contexte social et historique au sein duquel elles naissent et s'imbriquent les unes aux autres (Storey, 1996). Le contexte est donc d'une importance première :

«Context determines the meaning, transformations or salience of a particular subjective form as much as the form itself. Context includes... also the contexts of immediate situations (eg. the domestic context of the household) and the larger historical context or conjuncture.» (Carey, dans Storey, 1996, p. 102)

Les études culturelles s'alignent ainsi sur la théorie de Berger et Luckmann voulant que les significations rattachées à la réalité varient d'un individu à l'autre en fonction du contexte social dans lequel ils s'insèrent et de leurs propres intérêts et inclinaisons :

«And different people have different interpretive resources, just as they have different needs. A text can only mean something in the context of the experience and situation of its particular audience.» (Grossberg, 1992, p. 53)

Toute pratique rattachée à la culture populaire se révèle polysémique en ce qu'elle offre plusieurs significations au public, et ce, pour atteindre le plus grand nombre de personnes possible puisque celles-ci interprètent les produits culturels selon leurs contextes sociaux.

Les significations constitutives des productions culturelles font partie d'une structure déjà en place, comme dans le cas des médias. Ceux-ci promeuvent certaines significations et en suppriment d'autres : «Tout message comporte donc des éléments directifs de clôture de sens, bien qu'il puisse susciter des interprétations différentes en fonction d'associations liées au contexte.» (Morley, 1992, p. 35). L'individu doit choisir des significations selon leur pertinence (Morley, 1992). Les significations dépendent donc des croyances, des valeurs et des connaissances de chaque individu. Les significations sont alors des productions sociales (Storey, 1996). En effet, les études culturelles, comme chez Berger et Luckmann, s'efforcent de démontrer la relativité de la connaissance et de la réalité sociale. Fiske appuie cette position :

« For culture is a process of making meanings in which people actively participate; it is not a set of preformed meanings handed down to and imposed upon people. Of course, our 'freedom' to make meanings that suit our interests is as circumscribed as any other 'freedom' in society. The mass-produced text is produced and circulated by capitalist institutions for economic gain and is therefore imprinted with capitalist ideology. But the mass-produced text can only be made into a *popular* text by the people, and this transformation occurs when the various subcultures can activate sets of meanings and insert those meanings into their daily cultural experience.» (Fiske, 1996, p. 142)

### **2.3 La culture populaire et ses produits**

Si pour Berger et Luckmann, la réalité est une construction sociale que la sociologie de la connaissance doit analyser comme telle (Berger et Luckmann, 1996), les études culturelles, quant à elles, se donnent pour but de l'expliquer en mettant à jour la culture populaire composant ses éléments. La culture, dans cette veine, est perçue sous l'angle de la production, de la circulation et de la consommation de produits culturels (Ang, 1996). C'est en étudiant les significations subjectives, extraites de la culture populaire, que la tradition des études culturelles parvient à comprendre le fonctionnement de la société ainsi que le rôle des médias au sein de celle-ci (White, 1983).

Dans cette perspective, les produits culturels se moulent sur les contraintes du marché des industries culturelles ainsi que sur l'identité sociale. En effet, ils doivent avoir une signification pour les individus (consommateurs) partageant une identité sociale pour avoir du succès (Kelly, 1981). Les produits culturels doivent alors se plier aux exigences esthétiques et expressives du grand public (Hirsh, 1991). Ils véhiculent des significations sous le couvert de livres, de films, de disques compacts, produits sous l'égide d'industries culturelles qui en contrôlent le marché. Les industries culturelles, telles que les maisons de disques ou encore les stations de radio, filtrent donc les produits culturels pour déterminer lesquels

seront lancés sur le marché (Hirsh, 1991).

L'influence des médias est primordiale dans la construction de l'identité et de la réalité sociale. Les produits de la culture populaire servent de matière première à la construction sociale des consommateurs. Tel que chez Berger et Luckmann, l'individu est actif dans la construction de son monde social. Selon Fiske, ces derniers s'investissent à différents niveaux dans la production de significations venant des produits culturels : « all popular audiences engage in varying degree of semiotic productivity, producing meanings and pleasures that pertain to their social situation out of the products of the cultural industries.» (Fiske, 1992, p. 30).

#### **2.4 La vie quotidienne : terrain de contestations**

Dans la foulée de la théorie de Berger et Luckmann, les études culturelles analysent la vie quotidienne pour en dégager la réalité sociale qui y est construite sur le vif. À cet égard, comme souligne, Grossberg :

«...cultural studies is concerned with describing and intervening in the ways 'texts' and 'discourses' (i.e. cultural practices) are produced within, inserted into, and operate in the everyday life of human beings and social formations, so as to reproduce, struggle against, and perhaps transform the existing structures of power.» (Grossberg, 1996, p. 180)

L'individu, ses valeurs, ses attitudes et ses connaissances doivent alors être étudiés dans le cadre de la vie quotidienne (Sparks, 1996). Elle constitue l'observatoire par excellence des significations attribuées à la réalité sociale, lesquelles sont ancrées dans la culture populaire, notamment, dans les médias (Sparks, 1996). Les études culturelles portent une attention particulière à la façon dont les formes subjectives et leurs significations influencent la réalité des individus dans leur contexte quotidien.

La multitude de significations nées dans la vie quotidienne génèrent inévitablement des conflits culturels, c'est-à-dire des oppositions de formes culturelles. Les études culturelles visent expressément à mettre à jour les jeux d'opposition ou de subordination entre elles (Carey, 1996). Dans cette perspective, dérivée du marxisme, la société est perçue comme un lieu de lutte entre les différents groupes sociaux ayant des intérêts particuliers (Fiske, 1996). La notion d'idéologie trouve donc sa pertinence. Au niveau culturel, c'est une lutte de significations entre les groupes dominants et les groupes subordonnés qui se voient imposer les significations dominantes :

«Dominant classes attempt to 'naturalize' the meanings that serve their interests into the 'common sense' of society as a whole, whereas subordinate classes resist this process in various ways and to varying degrees and try to make meanings that serve their interests.»  
(Fiske, dans Storey, 1996, p.116).

Les études culturelles se révèlent donc ancrées dans l'aspect politique de la vie quotidienne. La subordination des groupes sociaux n'est pas conçue comme une soumission totale mais plutôt sous la forme d'une négociation de pouvoir social parmi eux. En effet, selon cette perspective, les sociétés capitalistes suscitent des divisions entre les classes sociales, les ethnies, les sexes, les générations, etc., dont la culture se fait l'écho tout en étant le terrain pour les combattre en mettant en cause les significations que tentent d'imposer les groupes dominants pour défendre leurs intérêts.

L'analyse de cette lutte culturelle est révélatrice de la structure sociale, laquelle détermine la vie quotidienne des individus par le biais de leurs pratiques culturelles ou, en d'autres mots, par leur consommation de la culture populaire. L'individu est donc étudié pour sa reconnaissance et sa transformation de son monde quotidien et de lui-même par les pratiques de la culture populaire (Grossberg, 1996). L'individu lui-même est, à cet égard, un produit social et culturel (Storey, 1996).

Les significations sont importantes car elles permettent à l'individu de se situer socialement et de se comprendre. Elles servent de levier à la construction sociale de l'identité et par conséquent, se révèlent l'objet d'enjeux de première importance (Fiske, 1996). Sous cet angle, un parallèle peut être établi entre les études culturelles — *cultural studies* — et la construction de la réalité sociale de Berger et Luckmann. Il sera

exploité dans la suite de cette étude. Si nous considérons les adultes et les adolescents comme respectivement les groupes dominant et dominé, nous verrons que le pont jeté entre ces deux perspectives trouve sa pertinence.

## **CHAPITRE 2 : ADOLESCENCE, LA FLEUR DE L'ÂGE**

### **1. HISTORIQUE DE L'ADOLESCENCE COMME ÂGE SOCIAL**

L'adolescence comme phase de transition entre l'enfance et l'âge adulte a émergé dans les sociétés occidentales sur les traces de l'industrialisation, l'urbanisation et le prolongement obligatoire de l'éducation. Sur cette lancée, l'environnement social des adolescents s'est peu à peu différencié de celui des adultes. Les adolescents quittent la maison familiale durant une large période de la journée pour fréquenter l'école. Celle-ci, bien que sous le contrôle adulte, les accueille et devient ainsi un second foyer au sein duquel les adolescents évoluent. Les loisirs et les médias viennent s'ajouter aux activités scolaires et, sous leur tutelle, les adolescents développent des besoins d'appartenance à un groupe de pairs et d'identité sociale qui leur deviennent propres. L'adolescence réfère ici aux jeunes de 12 à 17 ans.

L'adolescence contemporaine se forme dans les années 1950 - 1960. Cette période d'après-guerre est un moment historique de prospérité économique, tout au moins dans les sociétés occidentales. Les développements en matière scolaire et technologique, ainsi qu'une nouvelle richesse donnent naissance à une culture de loisirs accompagnée d'une explosion de la société de consommation et d'une génération de produits

culturels en série. Cette nouvelle culture devient le lot des adolescents qui non seulement bénéficient du revenu de leurs parents mais, également de leurs propres ressources financières acquises de la participation à temps partiel au marché du travail. Le résultat est le pouvoir d'achat jamais égalé des adolescents qui deviennent ainsi une force capable d'infléchir la production des biens culturels, de la mode à la musique populaire. En fait, nous le verrons plus loin, l'émergence de la culture des jeunes va de pair avec la musique populaire dite «rock», domaine où les jeunes règnent sans conteste. En effet, cette génération devient celle des «dernières modes musicales» (Pronovost, 1996, p. 153) ainsi que celle qui a cristallisé la séparation du contrôle parental (McDonald, 1988).

L'adolescence se révèle le produit social de transformations historiques et sociales engendrées par les adultes. Elle peut être considérée de ce fait une construction sociale érigée par les adultes qui, par la suite, déterminent les rôles et les significations sociales attribués aux adolescents (Manning et Truzzi, 1972; Lemieux, 1986). Cette phase de la vie évolue donc en fonction de forces sociales et culturelles, elles-mêmes sujettes à diverses mutations (Hill *et al.*, 1977). Les institutions sociales forgent cette catégorie d'âge en lui dédiant une multitude d'études ainsi qu'en lui rattachant des statuts et des instances d'ordre juridique, par exemple. Les industries culturelles s'évertuent à produire des biens culturels susceptibles de rejoindre spécifiquement les adolescents et ainsi

les transformer en public cible (Hill *et al.*, 1977). La télévision spécialisée crée des canaux réservés à leur intention, à l'exemple de *MusiquePlus* à Montréal, ainsi que *MuchMusic* et *YTV* (Youth Television) à Toronto. Les adolescents peuvent donc être qualifiés de «porteurs de véritables changements culturels sur le plan des pratiques et des normes de consommation.» (Pronovost, 1996, p. 157).

## 2. UNE CULTURE DES JEUNES

La culture des jeunes — des adolescents, pour être plus précis — a émergé à la suite des mutations sociales décrites plus haut. Jary et Jary définissent cette culture par ses caractéristiques : des goûts singuliers en matière d'habillement et de musique, des relations sociales centrées sur les pairs et non la famille, la prédilection des loisirs par rapport au travail, l'expérimentation de styles de vie et l'opposition aux valeurs des adultes (Jary et Jary, 1995).

Par leur ouverture au monde extérieur et par leur contestation de la culture adulte, plusieurs groupes adolescents forment des sous-cultures ou des «contre-modèles» inspirés des médias (Pronovost, 1996, p. 156). La culture des jeunes recèle donc une variété de sous-cultures qui peuvent prendre le visage des *punks*, des *skaters*, des *squeegies*, des *preppies*, etc. Ces sous-cultures ont leurs propres valeurs, attitudes et leurs propres

styles, à l'exemple des *punks* dont «l'uniforme» par excellence s'affiche par des cheveux colorés, des bottes Doc Martens, des manteaux de cuir et des jeans décorés d'épingles. Les sous-cultures traduisent diverses tendances de la culture des jeunes et sont le fruit d'une créativité collective. Tout compte fait, la culture des jeunes répond aux besoins d'appartenance et d'identification des adolescents.

La culture des jeunes, alias les adolescents, prend donc principalement corps par l'intermédiaire des amis, mais également par le moyen de la musique dont les individus de moins de 25 ans sont les plus importants consommateurs (Pronovost, 1996). Selon une étude canadienne sur les adolescents, la source première de plaisir chez 93% d'entre-eux est la compagnie des amis ou des pairs, tandis que la musique est primordiale chez 89% (Bibby et Posterski, 1992). Il est donc important d'étudier la culture des jeunes sous l'angle de la communauté de pairs ainsi que de la musique comme élément de la culture populaire, afin de découvrir leur réalité sociale.

## **2.1 Importance des pairs**

L'adolescence est une période délicate du développement des individus. À cette phase, les interactions sociales se multiplient et s'intensifient (Hurrelmann et Hamilton, 1996). L'adolescent devient alors

très conscient de son apparence et de l'image qu'il projette. L'estime de soi se révèle donc précaire à ce stade (Teevan, 1992). Les adolescents ont alors besoin de nouer des liens avec leurs semblables, lesquels priment pendant cette phase importante de sociabilité (Pronovost, 1996). Ils forment des groupes d'appartenance composés de deux personnes ou plus (Dumont, 1986). Selon Eisenstadt, les groupes de pairs se forment lorsque le milieu familial ne répond plus aux nouveaux besoins de développement de l'identité sociale de l'adolescent. Sous la tutelle des pairs, l'adolescent parvient à forger la façon de penser et d'agir nécessaire à son autonomie et au passage à l'âge adulte (Eisenstadt, dans Manning et Truzzi, 1972). Ensemble, les adolescents s'approprient les connaissances du monde adulte en vue de se préparer pour ce nouveau stade de la vie (Milkie, 1994).

Au gré des multiples changements physiques, cognitifs et émotionnels, les adolescents doivent développer leur identité sociale de par leurs interactions quotidiennes au sein d'un groupe de pairs. La situation se révèle paradoxale puisque le désir d'autonomie mène au besoin de tisser des liens avec autrui (Martin, 1979). Puisque les pairs répondent au besoin d'appartenance des adolescents, c'est-à-dire au besoin de solidarité et d'enracinement (Dumont, 1986), ils ont la fonction d'agents de socialisation, aptes à influencer, voire canaliser l'identité de l'adolescent qu'elle se manifeste à l'échelle individuelle ou collective (Poole, dans Hurrelmann et

Engel, 1989).

Le groupe de pairs permet à l'adolescent d'essayer, de sélectionner, et d'intégrer le stock de connaissances que forme la réalité sociale à l'abri de la tutelle des adultes (Rapoport et Kahane, 1988). Ainsi, par sa nature volontaire, le groupe de pairs constitue le tremplin en vertu duquel l'adolescent attache à son identité des significations et des rôles pertinents et propres à lui donner la sécurité ontologique. C'est au sein de ce contexte social sécurisant et favorable à la maturation que les pairs, en tant qu'agents de socialisation, offrent un répertoire relativement large de rôles sociaux qui sont de plus en plus orientés vers les comportements adultes (Rapoport et Kahane, 1988). Les adolescents font ainsi, par la médiation du groupe, leur entrée dans la vie adulte et plus largement, s'intègrent à la société (Rapoport et Kahane, 1988).

Bien que les adolescents tendent à discuter avec leurs parents leur avenir et leurs problèmes financiers, ils se tournent vers les pairs comme groupe de référence pour tout autre sujet : habillement, loisirs, sexualité, événements sociaux ... bref tout ce qui compose la vie quotidienne (Sebald et White, 1980). En fait, l'appartenance au groupe est souvent déterminée par des goûts communs et des visions partagées en matière de loisirs, par exemple. Les groupes de pairs ont donc une influence considérable dans le domaine de la consommation et du loisir.

## 2.2 Importance de la culture populaire

Selon une étude des activités culturelles des adolescents canadiens de 15 à 19 ans, l'écoute de disques compacts et de cassettes se révèle l'activité de prédilection avec un taux de participation de 95%, suivi de la vidéocassette qui s'élève à 63% (McCaughey, 1993). En effet, la culture populaire véhiculée par les médias vient au premier rang des loisirs réguliers chez les adolescents (Pronovost, 1996). On estime que la moitié du temps des adolescents est consacrée aux activités de loisir (Paré, dans Gauthier et Bernier, 1997). Selon Paré, ces activités fournissent aux adolescents les moyens de «tester leurs choix, découvrir et conserver leurs amis, préciser leur identité, affirmer leur appartenance, ...» (Paré, dans Gauthier et Bernier, 1997, p. 65). De plus, ces activités culturelles sont «particulièrement significatives des comportements quotidiens des jeunes» (Pronovost, 1996, p. 151). En effet, «c'est à travers leurs loisirs que les jeunes découvrent leur liberté alors que l'école et le travail représentent le domaine de la nécessité ou de la conformité aux contrôles sociaux.» (Pronovost, 1996, p. 151). Les activités culturelles sont alors ancrées dans un stock commun de connaissances qui les dotent d'une signification particulière pour les adolescents qui s'y adonnent (Willis, 1990).

Les médias deviennent de plus en plus des agents de socialisation chez les adolescents (Schutze, 1991), en influençant leurs connaissances,

leurs croyances et leurs valeurs (Milkie, 1994). En effet, grâce aux médias, les adolescents d'aujourd'hui sont mieux informés, plus «branchés» que leurs parents au même âge (Bibby et Posterski, 1992). Dans cette veine, la culture populaire est conçue comme «un prétexte à l'exploration des identités sociales dans le contexte d'une société où s'écroulent les traditions.» (Curran, 1992, p. 63). Sous le couvert du divertissement, la culture populaire fournit aux adolescents les moyens nécessaires à la construction de la réalité sociale, à l'organisation et à l'interprétation de l'expérience qu'ils en font et, finalement, au développement de tactiques en vertu desquelles ils s'affrontent aux défis qui se posent à eux (Schutze, 1991). La culture populaire est aussi le moyen dont se servent les adolescents pour affirmer leur indépendance vis-à-vis l'autorité des parents et vis-à-vis l'enfance qu'ils laissent derrière eux. De plus, elle anime la vie de groupe entre pairs qui, lui, devient le groupe de référence primaire (Kelly, 1981). La culture populaire, bien qu'elle soit une production commerciale, se fait la pierre angulaire de l'identification sociale des adolescents (Kelly, 1981). À cet égard, elle offre aux adolescents les points de repères («maps of meaning») pour la construction de la réalité sociale (Schutze, 1991, p. 99).

### **3. LE SYMBOLISME DANS LA MUSIQUE ROCK**

#### **3.1 La vie symbolique des adolescents**

Selon Paul Willis, la vie quotidienne des adolescents fait appel à nombre de symboles et de significations qui donnent corps à leur réalité et à leur identité (Willis, 1990). Celles-ci se forment au fil d'une interprétation qui filtre et colore les significations ambiantes. Les symboles ne sont adoptés que s'ils ont un sens et prennent donc racine dans la vie quotidienne des adolescents (Leming, 1987). Ils aident l'individu à comprendre et à interpréter son milieu social (Burke, 1989) ainsi qu'à rendre légitime le statu quo (Martin, 1979). Les symboles permettent alors la construction des significations et donc de la réalité subjective. Effectivement, selon Berger et Luckmann, l'univers symbolique de tout individu lui sert de lieu de référence au cours de la vie quotidienne (Berger et Luckmann, 1996). Ainsi, un sentiment de sécurité, tel que la sécurité ontologique de Giddens, se développe chez l'individu.

Aujourd'hui, les médias offrent aux individus une multitude de symboles. Barthes, à son époque, avait senti l'explosion des symboles lorsqu'il écrivait que «le développement des communications de masse donne aujourd'hui une très grande actualité à ce champs immense de la signification.» (Barthes, 1964, p. 80). De fait, les médias invitent les

individus à se reconnaître, à participer à une foule de créations d'ordre symbolique et ainsi modèlent les significations liées à la vie quotidienne (Willis, 1990; Fiske, 1992). En effet, les médias sont «le lieu par excellence de ces appartenances symboliques.» (Tremblay, 1986, p. 162).

En fait, le XXI<sup>ème</sup> siècle voit le «triomphe de la jeunesse et de ses symboles» (Attias-Donfut, 1996, p. 13). Les médias deviennent les producteurs privilégiés des appartenances symboliques (Tremblay, 1986). La crise des valeurs dans les sociétés modernes devient le tremplin des symboles adolescents qui, peu à peu, forment une culture en mesure de s'imposer à la société (Willis, 1990). Les adolescents se révèlent les artisans directs de symboles tant ils sont pressés d'afficher leurs propres significations et leur identité individuelle et collective dans la cadre de la vie quotidienne (Willis, 1990). L'adolescence correspond à bien des égards à la liberté, l'hédonisme et les activités ludiques, de sorte que les loisirs servent de vecteurs de créativité et d'affirmation de soi (Willis, 1990). Les maisons des jeunes constituent des lieux favorables à l'expression de la culture adolescente et donc, pour plusieurs, le lieu de performances musicales et esthétiques (par des affiches) tout en fournissant les liens sociaux qui logent au coin de la sécurité ontologique.

En l'absence de lieux de ce genre, les adolescents les créent sur mesure en affichant publiquement des graffitis ou tags. Ils expriment, selon

le dire de Vulveau, des manifestations d'inscription sociale (Vulveau, 1992). Les tags deviennent des moyens de communication entre jeunes et face aux adultes. Selon le même auteur, ils font office de signes d'«adaptation créative» à une identité ancrée dans une société en crise (Vulveau, 1992, p. 61). Toutefois, l'identité de l'adolescent est le plus souvent illustrée par des styles vestimentaires, des goûts musicaux, des émissions de télévision, des films, des magazines, qui se répercutent, par exemple, dans la décoration de la chambre. Les images et symboles de la culture populaire y figurent au premier plan et colorent l'identité de l'adolescent selon les diverses teintes de la culture des jeunes (Kelly, 1981).

### **3.2 La musique rock**

La musique rock, comme musique populaire, est le symbole par excellence de l'adolescence et donc, son véhicule culturel le plus éloquent (Martin, 1979). Le rock allie idéalement la musique et l'identité des adolescents au sein de la culture des jeunes (Frith, 1983). La musique rock est même perçue, dans cette veine, comme «un laboratoire où les adolescents en quête d'un 'moi' autonome, produisent de l'identité.» (Curran, 1982, p. 63). En effet, elle sert à articuler et à identifier les émotions et les expériences des adolescents (Frith, 1983). Ainsi, elle leur offre un lieu de refuge, d'espoir et de foi (Ross et Rose, 1994). La musique rock répond aux goûts, et place sous sa juridiction le temps et l'argent des

adolescents plus que toutes autres activités culturelles et sociales, incluant la religion (Ross et Rose, 1994). Selon Pronovost, les adolescents font preuve d'une consommation massive de la musique par leur intensité d'écoute et par la diversification des médias qu'ils utilisent (radio, lecteur de disques compacts, télévision, cassettes) (Pronovost, 1996). En effet, ils font preuve d'une certaine «sociabilité musicale» selon laquelle les adolescents tendent à faire coïncider leur usage de la musique et leurs activités sociales telles que des rencontres entre amis (Pronovost, 1996, p. 153).

La musique rock, diffusée par les médias, constitue le pivot de la cohésion entre pairs, cohésion en vertu de laquelle se forment les groupes d'adolescents (Martin, 1979). Victor Turner la nomme «communitas», c'est-à-dire l'ensemble des symboles, sous forme de rituels, qui génèrent l'identité du groupe (Martin, 1979, p. 87). Martin, à sa suite, n'hésite pas à les accoler à la musique rock décrite ainsi comme : «...ritualized symboles of group identity particularly in the beat of the music, in common fashion and through the star performer who acts as sacred 'totem'.» (Martin, 1979, p. 87). La musique offre donc aux individus une expérience communautaire (Frith, 1983).

Les symboles, conçus ainsi, font image d'adolescents en admiration devant leur idole lors d'un concert de musique rock. Celui-ci peut être

comparé à une messe. La scène fait office d'autel. Les spectateurs sont transportés dans une expérience sensorielle, spirituelle et cognitive. Le spectacle, à l'instar de la messe, crée le sentiment de communion et de partage. Le succès d'un concert se mesure d'ailleurs, aux dires de Willis, par l'interaction entre la foule et les musiciens, générant une fusion symbolique propre à la créativité (Willis, 1990).

Les affiches des musiciens rockers qui tapissent les chambres des adolescents — leur sanctuaire — peuvent être comparées aux images bibliques qui ornent les murs des églises. Ces affiches représentent l'idéal que les jeunes cherchent à réaliser. Les références religieuses qu'elles évoquent trouvent des échos dans leur vocabulaire qui veut, par exemple, que «Jim Morrison est un dieu!». La pierre tombale de ce dernier, au cimetière du Père Lachaise à Paris, est devenue un lieu de culte, voire de pèlerinage, de ses émules. La musique rock revêt, dans ces conditions, un caractère de culte.

La musique rock forme un système symbolique qui réfléchit l'un sur l'autre contestation et consentement par rapport à la société sous formes de résignation et de rébellion, trahissant de façon contradictoire les espoirs, attentes et utopies des adolescents (Martin, 1979). La musique rock traduit à sa guise les tabous, les idéologies politiques, les opinions religieuses et les fantaisies artistiques. Le groupe de pairs partage généralement des

opinions communes sur ces sujets. La cohésion du groupe se forme quand ses membres se catégorisent par rapport aux productions culturelles en vertu desquelles on est *punk* ou *rocker* ou *grunge*, par exemple. Le groupe auquel l'adolescent s'allie lui permet de se démarquer des autres groupes (Dumont, 1986). Par contre, il faut concéder que les adolescents peuvent s'allier à plus d'un groupe, mais chaque groupe demeure un canal par lequel circule le stock de connaissances qui génère un sens d'appartenance et une identité. Les médias s'y appuient pour fournir aux adolescents une image de la société et la place qu'elle leur réserve (Schutze, 1991).

Le succès de la musique rock s'explique par le fait qu'elle renferme de multiples significations aptes à se rattacher à l'identité sociale que développe chaque adolescent (Grossberg, 1992), tout en lui apportant la sécurité ontologique dont il a besoin. Les médias contribuent, en diffusant la musique, à rapprocher les adolescents les uns des autres, sans qu'ils ne se connaissent à proprement parler, sous forme de «communauté internationale des jeunes» (Schutze, 1991, p. 48). Selon cette expression, la musique rock se révèle pour les adolescents un moyen pour mieux se comprendre puisqu'elle articule et fait écho à leurs émotions et expériences, tout en leur laissant savoir qu'ils ne sont pas seuls à vivre ces moments (Frith, 1983).

Le rock recèle cette qualité du fait que ses artisans — en premier lieu les chanteurs et groupes — appartiennent souvent à la même génération que ses adeptes si tant est qu'une génération se conçoit comme un «groupement social de contemporains qui ont vécu de semblables événements historiques, qui ont des attitudes et des objectifs relativement semblables.» (Dumont, 1986, p. 20). La vedette rock, si elle atteint l'âge adulte, est tolérée à la condition de ne pas agir comme un parent, ni en projeter l'image. Le rock, par définition, démarque les jeunes des «vieux» et la frontière a toute son importance chez les adolescents. La vedette rock doit apparaître sous la figure d'une personne capable de comprendre les expériences adolescentes, sa propre adolescence en faisant foi.

Les générations d'adolescents, depuis les années 1950, surtout en Amérique du nord, vouent une admiration sans bornes aux vedettes de la musique. Selon Grossberg, ce phénomène s'explique par la société de consommation au sein de laquelle les produits culturels sont créés, exposés et distribués (Grossberg, 1992). Les industries culturelles offrent donc aux individus des produits tels que des vedettes en espérant qu'ils attirent leur attention et leur argent. L'illustration, par excellence, de cet engouement est le passage des *Beatles* au *Ed Sullivan Show* en 1963. Les cris des fans ont également été entendus lors des prestations d'Elvis Presley, de Jim Morrison, de Jimi Hendrix et tant d'autres. Les mêmes réactions se produisent aujourd'hui lors des concerts des *Backstreet Boys* ou des *Spice*

*Girls*. Ces superstars sont placées au même rang qu'un chanteur qui, sans provoquer de tels délires, a néanmoins suscité autant d'intérêt, sinon d'attention bien qu'il ne brigait pas la célébrité : Kurt Cobain, vedette du groupe *Nirvana*, a eu son heure de gloire et sa musique a brillé. Le 8 avril 1994, l'annonce de sa mort a bouleversé l'univers de la musique rock tout en ayant des répercussions sur ses admirateurs : des légions d'adolescents.

#### 4. LE MYTHE COBAIN : LOIN DU NIRVANA

Un jeune homme au teint blafard se déchaîne sur sa guitare. Ses yeux bleus-électrique percent le voile protecteur de ses cheveux blonds. Ses cris poétiques font les délices de milliers de jeunes venus au concert de *Nirvana*, véritable célébration en l'honneur de son leader : Kurt Cobain (1967-1994). Lui et son groupe sont rapidement passés des circuits *underground* de Seattle à la scène internationale grâce à l'album «*Nevermind*» produit en 1991. La chanson «*Smells like Teen Spirit*» devient un phare de la musique rock et fait leur fortune. Les paroles de la chanson, teintées de couleurs du «va te faire foutre!» et «laisse faire», trouve son écho et sa signification chez les adolescents, en particulier parmi les plus désabusés et cyniques :

«Our little group has always been  
And always will until the end  
With the lights out

It's less dangerous  
Here we are now  
Entertain us  
I found it hard  
It was hard to find  
Oh well  
Whatever  
Nevermind.» (*Nirvana*, 1991)

Cobain et son groupe viennent renouveler la musique rock, lui donnant le lustre qui, selon eux, lui manquait durant les années 1980, pour être l'étendard des adolescents. En effet, selon le bassiste de *Nirvana*, Krist Novoselic, la musique produite durant cette décennie tendait à réduire l'écart des générations, si bien que les adultes et les adolescents se plaisaient à écouter la même musique (Kerslake, 1994). *Nirvana* s'est, dès le départ, donné pour mission d'aviver le clivage entre générations. La musique bruyante et les paroles sarcastiques ont fait barrage. Bien que la musique de *Nirvana* est écoutée par des jeunes adultes, ses adeptes se comptent aussi — et c'est ce qui nous préoccupe — parmi les adolescents.

Cobain, figure de proue de cette génération, avait connu, tout comme nombre d'adolescents, une enfance difficile, compliquée par le divorce de ses parents, une faible estime de soi et des problèmes à l'école. Bref, Cobain devient vite symbole de l'adolescent en proie au désarroi. Il représente la *baby bust generation*, c'est-à-dire les adolescents de cette fin de siècle, victimes de déboires propres à leur génération (Hamel, 1994). Cobain, en les dénonçant, est élu le porte-parole des opposants aux

adultes. Les adolescents se reconnaissant en lui, prennent son allure, revêtant un t-shirt recouvert d'une chemise à carreaux, un jean troué, portant les cheveux longs : la mode grunge atteint son apogée. Les autres groupes de musique rock tels que *Soundgarden*, *Pearl Jam* et *Alice in Chains* ainsi que des films comme *Célibataires* deviennent des oeuvres cultes. Le grunge se révèle la mode du début des années 1990, au bénéfice de son plus illustre représentant : Kurt Cobain.

Dans l'ère des communications de masse, il y a eu un glissement de l'autorité sociale vers les médias qui permettent aux adolescents de développer des relations significatives avec des personnes qu'ils n'ont jamais rencontrées, tel Cobain (Schutze, 1991). En effet, les médias créent l'illusion d'un sentiment d'intimité entre les adolescents et les vedettes (Schutze, 1991). L'autorité de Cobain vient de son talent mais aussi de sa douleur qui trouve écho chez les adolescents pressés de s'identifier à lui pour besoin de sécurité ontologique. Cobain a su exprimer ce qu'ils ne pouvaient pas. Le biographe de *Nirvana*, Azzerad, souligne pertinemment que : «Kurt screams in a code that millions can understand.» (Azzerad, 1994, p. 226). Il sait mieux que quiconque, par ses chansons, témoigner de la rage et de la frustration face à la société adulte et à son *establishment* qui lui répugne. Cobain respecte ainsi la vocation du rock, celle de la «sacralisation du désordre» (Martin, 1979, p. 87). Grâce à son talent, il devient un héros, malgré lui. Il offre aux adolescents le sentiment de

sécurité ontologique dont ils ont besoin, et donc, d'appartenance. Lors d'une entrevue, Cobain affirme à propos de ses amis et de lui-même : «We were the chosen rejects... I would rather hang out with the people who didn't get picked for the baseball team, or who smoked cigarettes and listened to rock and roll music.» (Kerslake, 1994). Sans être un homme sans reproches, il prend la visage d'un idéal à atteindre:

«... he not only made it out of teen-age wasteland alive, he soared to the highest ground. Cobain's triumph gave kids hope, faith that you could be yourself, be human and not get totally destroyed by it...» (Gaines, 1994, p. 59).

Ironiquement, c'est son suicide, commis de façon retentissante, qui lui donne le lustre de figure de proue de toute une génération. Son décès fait la une, retient l'attention des médias, donne un nouveau souffle à ses chansons et décuple les ventes de ses albums (*La Presse*, 14 avril 1994). Sa mort est décrétée tragédie pour toute une génération. Si certains décèlent, à la suite de sa disparition brutale, l'ère «post-Nirvana» (Farley, 1996, p. 76), d'autres prétendent que le grunge est mort avec lui (Saiz Holguin, 1997). Le décès de Cobain défraye les manchettes et fait écrire Alain Brunet dans *La Presse* du 10 avril 1994 :

«Et voilà qu'un des principaux leaders de la nouvelle culture pop, symbole grunge de la résistance face à l'établissement pop, véhicule puissant de nouvelles propositions esthétiques, mégaphénomène d'identification pour l'aile progressiste de toute une génération, se flingue... *Smells Like Teen Spirit* demeurera l'hymne de la jeunesse dissidente...» (Brunet, 1994, p. C11)

Les lignes téléphoniques d'intervention-suicide sont inondées d'appels suite à l'annonce du décès de Cobain (Sandford, 1995). Le suicide d'adolescents est expliqué par celui de Cobain, ceux-ci se déclarant incapable de vivre le deuil de leur idole (Strauss, 1994; Eade, 1998). Certes, la preuve est difficile à établir. Il demeure toutefois que certaines mesures sont prises pour décourager les adolescents à commettre l'irréparable. À Montréal, par exemple, *MusiquePlus* diffuse une émission spécialement destinée aux adolescents et traite le sujet du suicide (Cousineau, 1994).

Certains des détracteurs de Cobain révisent leur jugement à son endroit suite à son suicide. Les médias qui avaient mis en évidence ses déboires familiaux et ses problèmes de drogue soulignent son talent et sa perte. Ses admirateurs aux visages rayés de larmes se regroupent pour marquer leur deuil. Des veillées funèbres sont tenues pour souligner la disparition de Cobain et pour s'unir afin de comprendre les motifs de son suicide. Pas moins de 7000 admirateurs, rassemblés à Seattle, tiennent une vigile, chandelle à la main. Le biographe de Cobain, Sandford, affirme d'ailleurs que la disparition de Cobain fut la première confrontation face à la mort pour nombre d'adolescents de 12-13 ans. Ils se sont sentis abandonnés par leur idole. Une adolescente venue à la demeure de Cobain où ce dernier s'est suicidé, affirme, en larmes : «He left us.» (Sandford, 1995, p. 245).

L'événement n'était pas sans rappeler la mort de Jimi Hendrix, de Janis Joplin et de plusieurs autres icônes du rock dont a été témoin la génération précédente. Les adolescents ont imité ses réactions. Ils ont écrit des lettres à des magazines spécialisés comme *Rolling Stone*, pour faire part de leur désarroi face à la disparition d'un chanteur dont les oeuvres incarnaient le sens qu'ils donnent à leur vie : «He's gone, there won't be anything else, it's over...I broke down, the tears came... like I had lost a friend. I cried like I am crying now.» et «I could be feeling like shit and hear a *Nirvana* song and end up feeling renewed... I am sorry Cobain didn't find the same strength in his music as I did.» (Juin 1994, p. 11). Les détracteurs de Cobain lui ont reproché la lâcheté de son acte, mais tout compte fait, ils sont plus nombreux à le regretter. La maison où il s'est donné la mort est devenue un lieu visité par la foule de ses admirateurs, voire ses émules (*The Gazette/Associate Press*, 19 mars, 1997) : un Graceland pour la génération désabusée.

Les écrits sur Cobain ainsi que sa musique contribuent aujourd'hui à l'immortaliser. Nombre de journaux et de magazines, sans oublier les milliers de sites Internet, continuent à publier des articles et des témoignages sur sa vie et sa musique. En 1998, la revue *Marie Claire* n'hésite pas à conférer à Cobain le statut d'icône de toute une génération (Eade, 1998). Le mythe Cobain est relevé dans *Le Devoir* et ses admirateurs sont qualifiés de «fans orphelins» (Myles, 1998, p. A1). Les

magazines spécialisés lui consacrent des numéros spéciaux à l'exemple du réputé *Guitar Shop* en mai 1997 et encore en mars 1999, le déclarant l'artiste de la décennie (Prown, 1997; Stout, 1999). À l'aube du cinquième anniversaire de son décès, *The Gazette* du 5 avril 1999 publie un article sur lui. *MusiquePlus* et *MuchMusic* lui rendent aussi hommage en jouant des vidéoclips de *Nirvana*.

Sur cette lancée, un mythe s'est peu à peu développé, voulant que Cobain ait été assassiné avec la conspiration de la chanteuse — sa veuve — Courtney Love. Il serait encore vivant, caché du public, selon une autre rumeur, devenue persistante. Cela n'est pas sans rappeler Elvis Presley, sa mort et la mythologie qu'elle a suscitée chez la génération qui précède les adolescents d'aujourd'hui.

Les admirateurs de Cobain forgent donc leur propre image de lui en fonction de leur réception des significations véhiculées par les médias. Cobain prend ainsi une signification différente pour chacun d'eux, signification colorée par le contexte de leur vie quotidienne. Le mythe Cobain se révèle de la sorte une construction sociale qui traduit les valeurs et les croyances qu'endossent les adolescents et qui, à bien des égards, colorent leur identité. Leur opinion sur Cobain en témoigne lorsqu'ils se comparent à lui. La mort de Cobain a donc servi de référence à l'auto-analyse de ses admirateurs et de toute personne entretenant un discours

sur lui (Burnett, 1995). La construction sociale du mythe Cobain constitue donc la voie royale pour saisir sur le vif l'identité des adolescents, les valeurs et les significations qui habitent leur réalité, de même que l'influence des médias sur eux.

## **CHAPITRE 3 : CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

### **1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

Les méthodes qualitatives permettront de porter au jour l'identité des adolescents de même que les significations et les valeurs qui lui donnent corps. Elles apparaissent les plus aptes à cette fin. D'abord, en tant que méthodes de terrain, elles permettent d'approcher les adolescents dans leur «milieu naturel», c'est-à-dire dans leur propre univers de vie (Deslauriers, 1991, p. 6). Elles s'ouvrent par ailleurs aux valeurs et aux significations dont sont pourvus les «discours» que les adolescents tiennent sur eux-mêmes. Bref, l'approche qualitative «se concentre plutôt sur l'analyse des processus sociaux, sur la vie quotidienne, sur la construction de la réalité sociale.» (Deslauriers, 1991, p. 6).

Les méthodes qualitatives vont donc de pair avec la théorie de la construction de la réalité sociale énoncée par Berger et Luckmann. Elles permettent de la saisir à l'oeuvre, dans le sillage des discours des adolescents. Cette perspective permet donc une étude de la vie sociale où «se déroulent finalement les drames individuels et sociaux.» (Lefrançois, 1987, p. 143).

La perspective qualitative qui colore la méthodologie préconisée ici s'inspire de la sociologie compréhensive de Weber qui cible les significations subjectives de la vie quotidienne. Dans cette foulée, l'accent est placé sur «les valeurs, les objectifs poursuivis par une personne, son interprétation des événements, sa façon de comprendre sa société.» (Deslauriers, 1991, p. 11). L'emphase se justifie dans l'optique voulant que les personnes «construisent le monde à leur manière, non pas de façon générale, mais concrètement, dans le milieu où elles évoluent ... Sur cette base, elles construisent leur identité.» (Deslauriers, 1991, p. 16). En effet, l'individu se révèle tout compte fait partie et produit social puisque sa «personnalité se construit à partir d'un noeud de relations, avec une partie individuelle et une partie sociale, une partie contrainte et une partie liberté.» (Deslauriers, 1991, p. 16). La théorie de Berger et de Luckmann trouve dans cette veine son pendant méthodologique tout comme du reste les études culturelles.

## **2. L'ÉTUDE DE CAS**

Sur cette base, l'étude proposée plus loin repose sur un échantillon limité d'adolescents. Elle relève donc d'étude de cas selon l'expression consacrée. Selon Hamel (1989), elle consiste en une étude de cas qui, judicieusement choisis et analysés en profondeur, démontrent leur valeur sur le plan de la représentativité conçue en d'autres termes que statistiques.

En effet, chaque cas est considéré comme un «*observatoire* privilégié pour l'analyse de la spécificité», laquelle est représentative «au sens d'attributs propres à un objet, qui permettent de l'expliquer.» (Hamel, 1989, pp. 67-68). Cette représentativité est d'ordre théorique et a pour cheville ouvrière le «passage du local au global» démontré par le choix des cas et la profondeur de leur étude (Hamel, 1989, p. 67).

### 3. L'ÉCHANTILLON

Nous avons approché une maison des jeunes en banlieue de Montréal. Le contact initial s'est fait par téléphone, puis une visite avec la direction a suivi. Ensuite, à chaque visite, de nouveaux adolescents se sont présentés et nous avons procédé aux entrevues. Celles-ci se sont déroulées au cours d'une période de deux mois, au printemps 1997. Nous avons obtenu la permission de chaque participant quant à l'utilisation d'un magnétophone et de la prise de notes. De plus, l'anonymat a été assuré.

Nous avons choisi des adolescents âgés de 15-17 ans puisqu'ils étaient déjà adolescents (12-14 ans) au moment de la mort de Kurt Cobain et qu'ils pouvaient se remémorer cet événement. Au moment des entrevues, la musique résonnait encore aux sons de *Nirvana*. Le nom de Cobain ne leur faisait pas défaut. Il était le sujet à discussion avant même qu'il en soit fait état de notre part. L'âge de 17 ans vient borner notre

échantillon pour qu'il représente parfaitement l'adolescence qui prend fin, du moins légalement, un an plus tard. Onze adolescents ont été choisis aux fins des entrevues : six garçons et cinq filles. Les tableaux suivants illustrent les qualités de cet échantillon sur les plans de la langue, de la famille et de l'école fréquentée :

<b>GARÇONS</b>	<b>LANGUE</b>	<b>ÂGE</b>	<b>FAMILLE</b>	<b>ÉCOLE</b>
GARÇON NO.1	anglais	17	nucléaire	publique
GARÇON NO.2	anglais	15	nucléaire	publique
GARÇON NO.3	anglais	15	nucléaire	privée
GARÇON NO.4	anglais	15	monoparentale	publique
GARÇON NO.5	anglais	15	nucléaire	alternative
GARÇON NO.6	anglais	16	nucléaire	publique

<b>FILLES</b>	<b>LANGUE</b>	<b>ÂGE</b>	<b>FAMILLE</b>	<b>ÉCOLE</b>
FILLE NO.1	anglais	16	nucléaire	publique
FILLE NO.2	français	16	nucléaire	publique
FILLE NO.3	anglais	15	nucléaire	privée
FILLE NO.4	français	17	nucléaire	publique
FILLE NO.5	anglais	15	nucléaire	publique

Les adolescents ciblés ont, sur cette base, valeur d'échantillon. Ils sont représentatifs de l'ensemble en vertu de la théorie sous-jacente aux qualités dont ils sont pourvus. Cette théorie prend tout son relief au regard

de l'objet d'étude : Kurt Cobain. En effet, véritable figure de proue des adolescents, ce chanteur, mieux que quiconque, a su donner voix à leur univers de vie souvent teinté de détresses.

L'échantillon des adolescents obéit à une stratégie méthodologique. Les qualités qu'il comporte représentent la situation sociale des adolescents en fonction de la «théorie» que nous mettons de l'avant. En effet, l'échantillon comporte des anglophones et des francophones pour connaître, par comparaison, l'écho reçu par Cobain chez ces deux publics. La présence anglophone permet en outre de savoir si son influence est plus marquée dans une audience dont l'anglais est la langue naturelle. Puisque la maison des jeunes se trouve dans la banlieue ouest de l'île de Montréal (le «West Island»), les adolescents recrutés sont principalement anglophones, bien que nous avons aussi discuté avec des adolescents francophones, pour qui il ne semble pas avoir de barrière de langage. Tous ont entendu parlé de Cobain et ont entendu sa musique. Selon Locher, l'écoute de la musique se déroule principalement en anglais, par conséquent il n'est pas étonnant que Cobain soit connu des adolescents francophones (cité par Pronovost, 1996).

Le contexte de la maison des jeunes illustre bien le lien entre les adolescents et la musique. En effet, à chaque visite, nous avons entendu de la musique mélangée aux voix des adolescents. Plusieurs affiches de

groupes musicaux décorent les murs. Une table de billard, un casse-croûte, une chaîne stéréo et une télévision occupent le premier étage. Au sous-sol, là où se sont déroulées les entrevues, nous avons noté la présence d'instruments musicaux et d'affiches de groupes, de même qu'une radio-cassette sur la table. Afin de faciliter l'approche des adolescents et de s'adapter au milieu, nous avons choisi des vêtements décontractés du style jean et t-shirt lors de nos visites.

#### **4. LA MÉTHODE DE RECUEIL : L'ENTREVUE SOCIOLOGIQUE**

Le recueil des discours des adolescents s'est fait par le moyen de l'entrevue sociologique. Celle-ci, nommée parfois entretien, se caractérise par l'interaction directe entre le chercheur et l'interlocuteur en vue de recueillir les informations propres à devenir l'objet d'analyse. L'entrevue se révèle un échange au cours duquel le chercheur, par ses questions, invite l'interlocuteur à exprimer ses perceptions, ses expériences et les interprétations qu'il en tire sous forme d'un discours (Quivy et Van Campenhoudt, 1988). Les questions sont destinées à canaliser les réponses de l'interlocuteur vers l'objet d'étude. À cette fin, l'interviewer, en l'occurrence le chercheur, dispose d'un schéma d'entrevue sans que celui-ci prenne la forme d'un questionnaire. Dans cette perspective, l'entrevue est qualifiée de semi-directive. Elle s'appuie sur l'objet d'étude visé par le chercheur tout en étant ouverte aux discours de ses interlocuteurs, des

bifurcations qu'ils peuvent introduire de leur propre chef. Elle laisse ainsi une marge de manoeuvre bornée par le schéma d'entrevue tel que présenté en annexe (Quivy et Van Campenhoudt, 1988).

L'entrevue semi-directive, au dire de Deslauriers, offre l'avantage de saisir l'objet d'étude tel qu'il se formule dans le «discours» des interlocuteurs (Deslauriers, 1991). En elle, ce dernier se révèle une construction sociale c'est-à-dire la construction faite de la réalité sociale. Les entrevues auprès des adolescents recèlent leur univers de vie dont la culture populaire, à l'instar de l'oeuvre de Cobain, est partie prenante tant elle vient le teinter de ses significations et modeler leur identité.

Finalement, les entrevues ont été enregistrées sur magnétophone avec l'accord des interviewés. L'enregistrement de l'entrevue a pour avantage d'éliminer les contraintes de la prise de notes et de maintenir une attention soutenue aux réponses des interlocuteurs.

## **5. LA MÉTHODE D'ANALYSE : L'ANALYSE DE CONTENU**

Le corpus des entrevues, sous la forme de verbatim, a été l'objet d'une analyse de contenu qui, pour Laurence Bardin, se définit comme :

«Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu

des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages.» (Bardin, 1983, p. 43)

Sur cette base, l'analyse doit permettre de «dégager la façon dont la personne voit son rapport au monde, l'interprétation qu'elle donne à son expérience globale de vie, la vérité vécue, pour ainsi dire, qui sous-tend l'ensemble de sa quotidienneté.» (Deslauriers, 1991, p. 79).

L'analyse de contenu s'élabore au fil des lectures successives du corpus des entrevues transcrites sous forme de verbatim. Ces lectures génèrent la définition des thèmes récurrents formulés en des énoncés propres à aiguiller l'analyse. Les thèmes donnent alors forme à l'objet de l'analyse. Le corpus est passé au crible en fonction de ces thèmes pour repérer dans cette voie les mots, les phrases et les sens qui leur donnent corps au sein du corpus des entrevues (L'Écuyer, 1987). Ces éléments sont considérés comme unités de base et servent à désigner l'objet d'analyse.

L'analyse de contenu thématique trouve ici sa pertinence puisqu'elle «consiste à repérer les 'noyaux de sens' qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi.» (Bardin, 1983, p. 105). Chaque

thème est vu comme une «unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture.» (Bardin, 1983, p. 104). Il est alors l'unité d'enregistrement utilisé pour analyser les valeurs, les significations et les représentations qui forment le stock de connaissances, selon le terme utilisé précédemment. C'est en vertu de celui-ci que s'opère la construction de la réalité sociale. Chaque thème se définit de façon univoque et cette définition doit être maintenue constante.

Les principaux thèmes qui font l'objet de l'analyse traitent de la vie quotidienne des adolescents, de leurs perceptions du monde adulte, du rôle de la musique dans leur socialisation et dans leur stock de connaissances, et finalement, du paradoxe qui se manifeste par rapport aux discours attribués à Cobain et aux valeurs véritables des adolescents.

## CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉSULTATS

L'analyse présentée ci-dessous a pour objectif de mettre au jour le rôle de la culture populaire que génèrent les médias dans la construction de la réalité sociale des adolescents, pivot de l'identification sociale selon la théorie de Berger et Luckmann. Chez ces auteurs, nous l'avons vu, la réalité objective qui donne forme, entre autres, aux institutions sociales se teinte de couleurs subjectives par le truchement de la socialisation. Les médias sont ici ciblés en tant qu'institution sociale productrice de la culture populaire, à l'instar de la musique rock et de ses vedettes. Ce point de vue est dans le sillage des études culturelles, lesquelles étoffent à notre avis, la théorie de Berger et Luckmann en affirmant que les médias sont des moyens de socialisation de premier plan dans la société, chez les adolescents en particulier, tant ces derniers sont sensibles à leur influence pour atteindre la sécurité ontologique.

### 1. VIE QUOTIDIENNE

La vie quotidienne est le haut lieu de la réalité sociale évoquée par Berger et Luckmann et, dans leur foulée, par les études culturelles. Elle est propre à la révéler dans son authenticité, c'est-à-dire la réalité vécue par les individus sous les couleurs de l'*ici* et du *maintenant*. L'analyse du corpus des entrevues réalisées peint le portrait de la vie quotidienne des

adolescents à la lumière des significations qu'ils attribuent à la réalité sociale. Nos interlocuteurs la décrivent d'emblée comme étant traversée par des problèmes de génération auxquels s'ajoute l'usage de drogues. Elle est vécue dans le cadre de la famille nucléaire où les deux parents vivent ensemble, sauf une exception.

L'usage de drogues est toutefois attribué aux autres adolescents dans la bouche de nos interlocuteurs avant d'en parler en leur propre nom, de façon incidente si on ne prend pas soin de poser directement la question à ce sujet : «Teenagers, they have more problems... drugs, gangs.» (Entrevues, garçon no.2, 1997, p. 8), «Now, there's, like, alcohol and drugs and bars and stuff.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 13), «Well, teenagers like to smoke dope... sex, drugs and alcohol.» (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 2), «I know a lot of people who do, in fact, use drugs... I see my friend and she's totally gone out because of drugs.» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 34), «It's better when you're fried.» (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 4) et, «Have you ever been a heroin or crack addict?...Well, I have...» (Entrevues, garçon no.6, 1997, p. 61).

En effet, l'usage de drogue est souvent glorifié par les médias et ses vedettes. Dans le cas de Cobain, la drogue était un de ses traits les plus médiatisés : «A long blond hair, kinda, drug addict.» (Entrevues, garçon no.5, 1997, p. 59). L'enfant qui avait grandi avec le Ritalin a vécu le reste

de sa vie intoxiqué. La drogue était un thème récurrent dans les chansons de Cobain tel que vu dans la chanson «On a Plain» : «I got so high that I scratched 'til I bled.» (*Nirvana*, 1991). L'usage de drogues chez les adolescents révèle aussi un clivage de générations tel que nous l'avons constaté lorsqu'un de nos interlocuteurs nous explique que les adultes drogués occupent un tout autre statut : «I don't know... For some, like, bums, man...Yeah, I guess. » (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 2).

Effectivement, le clivage des générations se manifeste d'entrée de jeu chez les adolescents, tout comme chez Cobain. Les adultes sont mis au banc des accusés, y compris les parents pour nombre de nos interlocuteurs : «Older adults... they think we're the scum of the society. They think we'll, like, rob them or something... My parents understand, 'cause they know I'm a teenager, they've been there once...They just don't like the way I dress... » (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 2), et, «Pis, y'en a qui comprennent juste pas, dans le fond, pourquoi tu fais tes affaires.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 25). Les adultes représentent à leurs yeux une «réalité» aliénée, privée de la liberté dont ils jouissent et veulent pleinement jouir sans souffrir des responsabilités. La drogue ouvre à cette «réalité» et fait office de moyen pour atteindre la liberté.

## 2. LIBERTÉ DE L'ADOLESCENCE ET CONTRAINTE DE L'ÂGE ADULTE

Un contraste net se fait jour entre la «réalité» des adultes, alias les parents, et la leur, celle d'adolescents évoluant dans un contexte où priment le *ici* et le *maintenant* capables d'insuffler à leur identité une sécurité ontologique ayant le *carpe diem* pour étendard : «We don't really care about school, our responsibilities... We just think about having fun, friends... » (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 13) , «On a pas vraiment le sens des responsabilités... les affaires sont payées pour nous... on s'en fout pas mal... on vit notre vie, pis plus tard, on va voir... On vit comme à l'instant.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 25), et finalement, «You get to be more wild... do stuff you want. You know you can't go to jail.» (Entrevues, garçon no.3, 1997, p. 19).

En contrepartie, l'âge adulte fait barrage à la liberté. Les adultes, à l'image de leurs parents, sont rongés par la responsabilité et le travail qui les briment à tous égards, tout au moins, à leurs yeux d'adolescents, suivant leur imagination et leurs rêves : «...après un certain âge, c'est l'écart des générations... aliénés... pris dans le système... moins de rêves... blasés.» (Entrevues, fille no.4, 1997, pp. 37-41), «... pay bills... worry about money... take care of things... when you're old, you don't do anything. You just sit there and watch tv.» (Entrevues, fille n.5, 1997, pp. 46-47), «... they don't have time for fun anymore... got jobs... more responsibilities...

stressed out... bossy...control...» (Entrevues, garçon no.6, 1997, pp. 55-56), «Adults think too much.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 13) et, «Les adultes, y planifient.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 25).

Les adultes sont perçus de la sorte et, par conséquent, avancer en âge et devenir eux-mêmes adultes constituent une perspective peu réjouissante. Cela s'explique par le fait que les adolescents ne trouvent pas de complices parmi les adultes qu'ils côtoient. Ces derniers, à commencer par les parents, sont associés à un tout autre contexte social que le leur, donc exclus de la réalité adolescente, de sorte qu'il devient difficile de jeter un pont entre parents et adolescents. Dans ces conditions, les vedettes font vite office de figures de proue. Ils viennent marquer la construction de la réalité sociale en vertu de laquelle prend corps l'identité sociale des adolescents. Qu'ils évoluent dans les domaines du sport, de la musique, etc., les vedettes des médias deviennent des modèles à imiter tant leur mode de vie prend la forme d'un idéal à atteindre. Toutefois, l'analyse révèle que les vedettes, tout comme les médias qui les propulsent à ce rang, sont passés au crible de la critique dont font preuve les adolescents : «If it's on tv too much, you get fed up of it after hearing it so you don't want to buy the album.» (Entrevues, garçon no.6, 1997, p. 57). Il ressort donc que la construction de l'identité à l'oeuvre chez les adolescents tamise la «réalité» qu'offrent les médias par le canal des vedettes.

Le mythe Kurt Cobain en témoigne éloquemment comme nous allons bientôt le constater. Pour l'heure, force est de noter que le chanteur, mieux que personne, a su incarner l'écart des générations, des adolescents et des adultes, et l'aviver par ses chansons, ses idées et son mode de vie. Avec lui, les adultes étaient relégués au rang de «vieux», ringards à bien des égards. Effectivement, la chanson qui a lancé la carrière de Cobain, «Smells like Teen Spirit», a vite été reconnue comme un symbole de l'anxiété de l'adolescence (le *teen-angst*) en évoquant, par ses paroles déchaînées et un vidéoclip énergique, le conflit entre «eux» (les adultes) et «nous» (les adolescents).

Le vidéoclip présente un rassemblement étudiant dans le gymnase de l'école où des meneuses de claque portent des tatouages sur les bras et le signe de l'anarchie sur leur uniforme. Des étudiants adolescents sont assis dans les gradins et regardent le spectacle de *Nirvana*. Au fur et à mesure que la chanson défile et devient de plus en plus déchaînée, les étudiants commencent à danser, à sauter et à créer ce qui est connu comme le *mosh pit*, où les individus se lancent les uns contre les autres au rythme de la musique. La dernière scène du vidéoclip présente un professeur (ou un directeur) attaché par une corde et portant un bonnet d'âne. L'adulte comme figure d'autorité est manifestement ridiculisé. Par de telles démonstrations de sa musique, les chansons de Cobain ont fait leur oeuvre dans ce que nous appelons la socialisation secondaire des

adolescents en diffusant l'image médiatisée des adolescents rebelles auxquels ceux-ci adhèrent et cherchent à imiter par leur habillement, leur coiffure et leur attitude.

### **3. LA MUSIQUE DANS LA SOCIALISATION DES ADOLESCENTS**

Elle fait corps avec l'univers des relations sociales constitutives des activités et produits culturels transmis par les médias. À cet égard, l'écoute de la musique est au premier rang. Elle constitue une activité de choix pour l'ensemble de nos interlocuteurs. La musique, son écoute, joue un double rôle dans la socialisation de l'adolescent en fonction de deux contextes différents : celui de la vie personnelle, quand l'adolescent se trouve face à lui-même et celui de sa vie dans un groupe de pairs. Le second s'assimile à ce que Gilles Pronovost nomme la sociabilité musicale.

Sous son auspice, la musique fait oeuvre de toile de fond à d'autres activités entre pairs. Elle joue en arrière-plan sans entamer ni compromettre des conversations ou des jeux. Les entrevues sont éloquentes à ce propos : «Des fois, quand j'suis chez mes amis, on écoute pas vraiment la musique. On se parle pis on l'entend.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 27) et «I can listen to it at my friend's house and at dances.» (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 4). La musique, placée en sourdine, témoigne de goûts communs et vient donner un esprit de corps aux

adolescents réunis en groupe pour s'adonner à une autre activité. Elle fait écho à une même «sensibilité» et dote le groupe d'une force de cohésion : «I find it cool and stuff. Obviously, it's Alternative.» (Entrevues, garçon no.3, 1997, p. 22). La musique traduit, en d'autres mots, l'esprit du moment et du lieu. Sous le toit d'une maison des jeunes, à l'exemple de celle où furent réalisées les entrevues, la musique est omniprésente — entre autres, celle de *Nirvana* — sans faire obstacle à toute autre activité. Elle apporte sa touche au *communitas* précédemment évoqué : «If I go to a dance, good music will get me psyched and I'll go crazy. Like, I went to a mosh pit and just seeing everybody and hearing your favorite music, you get all psyched, you want to join in.» (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 4).

Les moments où l'adolescent est laissé à lui-même constituent le second contexte. Ils se déroulent dans sa chambre, laquelle tient lieu de «sanctuaire» comme nous l'avons mentionné plus haut. Ces occasions se révèlent de choix pour faire vibrer les émotions au son de la musique comme nous l'ont affirmé en entrevue nos interlocuteurs. La musique leur donne forme tout en forgeant leurs pensées et leurs représentations d'eux-mêmes et de la société. Elle se fait levier pour construire leur «réalité sociale» sous l'impulsion de laquelle s'affiche leur identité : «C'est ben important parce que souvent, j'suis chez nous, dans ma chambre, puis surtout si j'suis frustrée ou quelque chose, j'mets de la musique pour me relaxer.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 26,), «Well, it helps me relax. I listen

to it when I'm frustrated.» (Entrevues, garçon no.2, 1997, p. 9), «When you're depressed, for example, some of the lyrics, if you really listen to them, show you that things aren't really that bad.» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 32), et, «Ça exprime une rage... un peu comment j'me sens... La musique c'est fait pour soulager, pour extérioriser son mal.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 38 et p. 42). La musique, le rythme, compte certes mais également les paroles vers lesquelles les mélodies les canalisent. Les adolescents y sont sensibles et greffent aux paroles des chansons leurs propres interprétations : «There's another song where it goes 'no, I don't have a gun', which sometimes will mean 'I'm not gonna kill myself', which means 'guns are bad', y'know?» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 34). La musique remplit ainsi son office de sacré, lequel mêle l'hédonisme et la liberté à la révolte tournée vers les adultes qui, souvent, prennent la figure des parents.

La musique se mélange aux routines quotidiennes des adolescents. Ils l'affirment sans équivoque : «Music is a big part of my life. I listen to it all the time.» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 32), «I guess it's just a habit. Like, as soon as I get to my room, I turn on the music.» (Entrevues, fille no.5, 1997, p. 48), «Il y a presque tout le temps de la musique. C'est vraiment tout le temps, que je sois dans des parties ou toute seule.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 39), et de façon éloquente, «I have to listen to music... It's just a part of me now.» (Entrevues, garçon no.5, 1997, p. 48). La musique offre

ainsi des repères pour les orienter dans la société et dans la vie et, dans cette veine, donner forme à leur sécurité ontologique.

#### **4. STOCK DE CONNAISSANCES**

La socialisation des adolescents s'alimente donc pour une part au stock de connaissances puisées dans les médias. La réalité objective produite par les médias s'introduit chez les adolescents pour former leur réalité subjective. Ce faisant, leur stock de connaissances s'enrichit. La télévision, la radio, les cassettes et les disques compacts constituent les principaux canaux de la musique. La palette des moyens aiguille les adolescents vers des connaissances précises et nombreuses, voir érudites, des genres musicaux et surtout de la vie des artistes, de leurs vedettes.

Les entrevues révèlent une large gamme des musiques prisées. En effet, à la question «selon-toi, quels sont les différents styles de musique?», pas moins de trente genres différents ont été dénombrés, parmi lesquels nous retrouvons le Rap, le Gangsta Rap, le Hip Hop, le Heavy Metal, le Death Metal, l'Alternatif, le Grunge, le Punk, le Reggae, le R&B, le Rave, le Techno, le Dance, le B&G, le Jazz, le Soul, le Rock, le Rock and Roll, le Light Rock, le Hard Core, le Pop, le Disco, le Tribal, l'Instrumental, le House, le Teen-Angst, le Mind-Music, le Gospel, le Country et le Classique. Les distinctions établies entre les genres musicaux varient d'un adolescent

à l'autre tant ils sont ouverts à des définitions et interprétations variables. En revanche, tous les adolescents s'accordent pour qualifier la musique Country, le Classique et le Gospel de «musique d'adulte».

Leurs opinions sur celles-ci trahissent un net clivage entre générations qu'elles contribuent à élargir : «Ours is like heavy... Adult music is plain... I think it's plain garbage.» (Entrevues, garçon no.1, 1997, p. 1), «Like, my parents, they don't like the music I listen to and I don't like the music they listen to. I think it's different.» (Entrevues, fille no.5, 1997, p. 46), et, «Pis, là, ma musique, j'sais que ça les [parents] énervent.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 24). Friands d'autres genres musicaux, les adolescents développent donc des connaissances différentes de celles de leurs parents, connaissances propres à la socialisation secondaire qui les lie étroitement à leurs pairs. Le stock de connaissances crée une réalité qui leur devient propre tant sur le plan individuel, en tant qu'adolescent, que collectif, comme groupe ou bande d'adolescents. Certes, ils ne partagent pas tous nécessairement les mêmes goûts musicaux, mais ils sont suffisamment partagés entre adolescents pour marquer la différence par rapport aux adultes et aux parents. Ils affichent ostensiblement leurs préférences face à eux, mais également à l'endroit de leurs pairs : «J'aime bien le Hard Core... Parce que ça me défoule... À part ça, j'aime pas mal tous les genres de musique sauf le Dance. J'ai un peu de misère avec ça.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 38) et, «J'en parlais avec mon ami l'autre jour. Lui, y dit que

le Rap ça 'brings you happy'. Pis, l'Alternatif, lui y dit que c'est dépressif... Ben, j'pense pas.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 25).

Les pairs se révèlent véhicule de transmission des informations sur la musique et ses vedettes. Ils font écho aux médias et amplifient les connaissances qu'ils produisent en masse. L'effet boule de neige prend ainsi forme comme l'illustre le propos suivant au sujet de *Nirvana* : «My friends listened to the music.» (Entrevues, garçon no.2, 1997, p. 9). Sur cette lancée, une de nos interlocutrices précise à ce sujet : «Même si tu connaissais pas ça, c'était certain que t'avais des amis qui écouterait ça à moment donné pis qui te le feraient entendre.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 43).

Les adolescents réverbèrent, de par leur stock de connaissances, les informations produites par les médias. Les détails biographiques de Kurt Cobain sont, par exemple, bien connus des adolescents. Ils savent parfaitement qu'il était marié à la chanteuse Courtney Love et qu'ils avaient un enfant. Ils sont au fait de ses multiples déboires qui ont défrayé les manchettes : «Y'était pas trop bien dans sa peau. Y'aimait pas être populaire.» (Entrevues, fille no. 2, 1997, p. 27), «Quelqu'un qui avait beaucoup d'angoisse, qui souffrait beaucoup. Il avait comme l'impression qu'il ne fitait pas. Il voulait changer le monde mais a réalisé qu'il ne pouvait pas.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 40) et, «I was young and I didn't know

any better, I thought 'yeah, he shoots heroine, he's really great', you know?» (Entrevues, garçon no.5, 1997, p. 59). Cobain fait figure publique impossible à ignorer : «Il me semble que c'est impossible de ne pas connaître Kurt Cobain.» (Entrevues, fille no.4, 1997, p. 43) et, «It's like asking why we still remember *The Beatles*, for example, y'know? Everyone remembers him [Cobain].» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 35). Certains de nos interlocuteurs ont même amené le sujet de Cobain avant que nous leur en parlions. En effet, à la question concernant l'événement marquant de l'histoire de la musique populaire, une de nos interlocutrices nous a répondu : «The death of Kurt Cobain.» (Entrevues, fille, no.1, 1997, p. 14). En parler devient *leitmotiv* chez les adolescents.

Ils peuvent relater sans peine les événements qui ont précipité son suicide et les rumeurs qui ont commencé à circuler tout de suite après. Ils se remémorent l'impact causé par sa mort et le commentent d'abondance comme suit : «Well, I know a lot of people killed themselves to be with Kurt... a lot of influence on people.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 17), «Some people have killed themselves.» (Entrevues, garçon no.3, 1997, p. 23), «T'sais, y'a du monde qui vont faire comme Kurt, qui se suiciderait.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 30), «He committed suicide and everybody went, like, crazy.» (Entrevues, garçon no.4, 1997, p. 49) et, «J'sais pas mais le monde dit que c'est pas un suicide, mais là, y'a des preuves qui pourraient prouver le contraire... Mais, depuis le début, j'pensais pas que

c'était un suicide.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 29). Pour certains, la réaction était personnelle : «When I heard Kurt Cobain died, I was depressed for a while. I remember the day after he died, I was at school and everybody was talking about it ... they were just, like, depressed for the whole day.» (Entrevues, fille n.3, 1997, pp. 33-34).

Les adolescents, y compris ceux peu ou pas enclins à pleurer sa mort, regrettent son talent de musicien et le génie dont font foi ses chansons et donnent à Cobain l'image d'une idole : «An icon for music, alternative music.» (Entrevues, garçon no.2, 1997, p. 10), «I think he changed the nineties. Everybody knows *Nirvana*» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 16), «Oui, ben c'était l'idole d'une génération... *Nirvana* arrive avec une musique assez nouvelle. Les gens les ont pris pour des idoles.» (Entrevues, fille no.5, 1997, p. 43) et, «He was a pioneer. He started a new age.» (Entrevues, garçon no.5, 1997, p. 61).

Pour certains, Cobain prend la figure d'un ami proche qui exerce son influence sur eux, adolescents en proie à toutes sortes d'inquiétudes : «C'est comme yé là, pis y me comprend. Il me dit ce que je ressens, parce que moi, j'ai de la misère à m'exprimer. T'sais, des fois, j'ai pas la chance de m'expliquer pis c'est vraiment stressant. Pis, là, ben, je mettrais ça.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 28), «When I'm sad, for example, the song *Something in the Way*, it really gets to me. I totally understand. So, it means

a lot.» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 34), et, «*Nirvana* is, like, an I-don't-care band. They do whatever they want. I can relate to that.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 16). L'image médiatisée de Cobain et sa musique jouent donc le rôle de porte-voix des adolescents qui ont peine à exprimer leur réalité.

## 5. LE PARADOXE

Le stock de connaissances adolescentes est passablement ouvert à la culture médiatique et ses significations qu'elle prend chez chaque adolescent. Le mythe Cobain témoigne de cela puisque les connaissances accumulées sur leur idole font écho aux informations des médias bien que celles-ci se teintent chez les adolescents de couleurs personnelles. Tel que démontré plus haut, lors des entrevues, les adolescents parlaient de lui en termes familiers comme si Cobain était devenu un ami intime. Certains en parlaient même au présent comme s'il vivait encore: «He doesn't care about other people's opinion.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 15). Il prend le visage d'un interlocuteur capable d'exprimer leur révolte à leur place, tout au moins à manifester leur volonté de se démarquer des adultes, de leur réalité jugée peu enviable.

Or, l'analyse des entrevues ne tarde pas à révéler un paradoxe à cet égard. En effet, si Cobain, sa musique et ses chansons font barrage à la

réalité sociale des adultes, les adolescents affichent sans ambages leurs valeurs traditionnelles telles que la famille, l'argent et le pouvoir, celles-là mêmes qui sont décriées par leur idole. Ce dernier, fort de sa révolte contre les adultes et l'*establishment*, qui a fait recette chez les adolescents, a néanmoins épousé ces mêmes valeurs puisqu'il s'est marié, a constitué une famille sous le toit de la maison de luxe qui représente le rêve américain. Les adolescents font étrangement silence sur cet aspect de la vie de Cobain, de sa réalité sociale qui trahit son image de rebelle.

Au cours des entrevues, les adolescents adhèrent à l'image médiatisée de l'adolescence rebelle lorsqu'ils parlent de leur vie quotidienne et de leurs pratiques culturelles. Par contre, les valeurs adultes font surface chez nos interlocuteurs lorsque nous leur demandons de s'exprimer sur le suicide de Cobain. Leurs propos se font alors acerbes : «He had no reason to kill himself. He had a new baby, he had a new wife, everything was going really well.» (Entrevues, fille no.1, 1997, p. 16), «If it was suicide, it was pretty stupid... 'Cause he had money, he had a wife... He had money. He had popularity. He had everything you can want and he just takes it all away with one easy shot.» (Entrevues, garçon no.3, 1997, p. 23), «Pis, t'sais, y'a une petite fille, pis une femme... Me semble que c'est une raison pour vivre.» (Entrevues, fille no.2, 1997, p. 29), «I didn't understand why someone who is so popular and so loved by everyone would just take his own life away.» (Entrevues, fille no.3, 1997, p. 35), et, «It was stupid because he's,

like, this really popular guy making all this money, he's married and he has a kid. He obviously didn't think much about his family.» (Entrevues, fille no.5, 1997, p. 50).

Le suicide de leur idole est donc condamné bien qu'il tend à exprimer sa révolte contre la réalité sociale des adultes. Sa condamnation témoigne par ricochet de la *relativité* de la révolte des adolescents. L'admiration vouée à Cobain ne vient toutefois pas annuler la valeur attribuée à la «réalité adulte» que celui-ci s'employait à décrier. Ces valeurs s'insinuent dans le stock de connaissances des adolescents et prennent vite le premier rang. La sécurité ontologique des ces derniers s'y ancre et, sur cette base, s'édifie leur identité sociale. Les médias jouent de leur influence à cet égard.

Les thèmes de la musique de Cobain vont de pair avec l'image médiatisée des adolescents en relatant leur anxiété face à leurs pairs, aux adultes, au futur et à eux-mêmes, ainsi que leur besoin d'appartenance, leur confusion, leurs expériences avec la violence et la drogue. Bien que les adolescents aient adhéré à cette image, ils ne partagent pas nécessairement la même détresse que Cobain. Tel que discuté plus haut, ils interprètent la réalité objective selon leur contexte. Leur réalité subjective peut alors différer de celle de Cobain sans pour autant couper le lien avec celui-ci. Le décalage entre l'image médiatisée et la réalité des

adolescents se fait jour. Effectivement, les adolescents vivant au sein de familles stables autant que ceux qui connaissent une vie familiale mouvementée, peuvent s'identifier à la musique de Cobain par l'attrait général de son expression de l'intensité de l'adolescence et des remous qui la caractérise. Ainsi, les adolescents construisent leur réalité sociale à partir des connaissances médiatisées qu'ils acquièrent lors de la socialisation secondaire sans pour autant négliger les valeurs traditionnelles acquises lors de la socialisation primaire.

## CONCLUSION

La théorie de la construction de la réalité sociale de Berger et Luckmann se révèle particulièrement pertinente pour éclairer, sous l'angle de la dialectique individu et société, l'identité adolescente formée notamment par la culture populaire. L'influence à cet égard de la musique rock et de ses vedettes est patente. La théorie de ces deux auteurs en s'attachant au stock de connaissances des adolescents porte au jour leur réalité sociale. Kurt Cobain fait corps avec la réalité objective formée par les médias et qui génère les significations qui teintent la vie quotidienne des adolescents.

La théorie de Berger et Luckmann s'aligne sur les études culturelles selon lesquelles les médias, la culture populaire qu'ils génèrent, viennent au premier plan de la vie quotidienne. Les significations produites par la musique rock varient en fonction du contexte social dans lequel évoluent ses adeptes. Les adolescents ont tendance à nouer des liens avec des pairs avec lesquels ils ont des choses en commun : des goûts et des «connaissances» répercutées par la musique rock qui, au départ, répond à des émotions individuelles.

La musique rock fait barrage aux adultes envers lesquels le cynisme est de mise. Le conflit des générations, mis en exergue dans la musique

rock, et célébré chez Cobain, se révèle pierre d'angle de la réalité sociale «construite» par les adolescents. Le stock de connaissances produites par les médias fait corps avec cette réalité que les adolescents mettent de l'avant pour se démarquer.

Les médias, vecteur de la culture populaire, modèlent à bien des égards l'identité des adolescents. L'image rebelle de Kurt Cobain a trouvé écho chez nombre d'adolescents en dépit des couleurs différentes de leur vie quotidienne. Or, par un étrange paradoxe, ses adeptes décrivent l'acte irrémédiable commis par Cobain, son suicide qui vient ternir sa réputation de délinquant. Si Cobain a joué d'ambiguïté à cet égard, les adolescents, quant à eux, affichent sans ambages les valeurs dénoncées par leur idole : la famille, l'argent et le pouvoir. L'analyse, en révélant ce paradoxe, vient donc tempérer l'influence, voire le pouvoir qu'on prête aux médias et à la culture populaire dont ils sont le pivot.

De surcroît, l'analyse présentée dans ce mémoire, nuance à bien des égards les écrits sur Cobain de nature journalistique. Sous la loupe sociologique, les adolescents font preuve de nuances, voire de prudence dans la connaissance de leur idole, des valeurs qu'il affiche au fil des paroles de ses chansons qui font recette parmi eux. Ils ne sont pas en proie au même désarroi que Cobain, ni n'endossent sa vision dramatique de la société.

Une étude comme celle-ci comporte certes des limites. L'échantillon des adolescents, pour diverses raisons pratiques, se réduit à des jeunes de classe moyenne, assez bien nantis sans être riches. À l'exception d'un d'entre eux, ils évoluent dans des familles nucléaires qui peuvent être qualifiées «normales», c'est-à-dire «sans histoire» et fréquentent tous l'école. La nature exploratoire de l'étude exigeait point un échantillon parfaitement représentatif, lequel donnerait un surcroît de rigueur à l'analyse présentée plus haut. La couleur bilingue de l'échantillon se fait vertu ici puisque tous les adolescents étaient en mesure, à propos du mythe Cobain, d'en prendre fait et cause. Une étude plus poussée devrait s'attacher aux adolescents francophones et unilingues pour savoir si Cobain trouve chez eux la même résonance. Ont-ils un stock de connaissances comparable aux anglophones? Cobain fait-il figure de proue chez des adolescents incapables de saisir les paroles de ses chansons ?

En conclusion, il apparaît à nos yeux, dans la foulée de ce mémoire de maîtrise, que l'étude des perceptions adultes de la réalité sociale des adolescents devrait être conduite pour donner son lustre à l'analyse qui cible une des faces de l'adolescence, celle de la «réalité» des adolescents eux-mêmes, faisant silence sur l'autre, celle du «contexte» qui infléchit la construction de leur réalité sociale. Est-il besoin de souligner que ce contexte est pour une large part le fait des adultes, quoiqu'en ait Kurt Cobain...

## BIBLIOGRAPHIE

**Agger, B.**, *Cultural Studies as Critical Theory*, The Falmer Press, Londres, 1992.

**Ang, I.**, «Culture and communication: towards an ethnographic critique of media consumption in the transnational media system», dans Storey, J.(éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 237-254.

**Attias-Donfut, C.**, «Jeunesse et conjugaison des temps», dans *Sociologie et sociétés*, vol.28, no.1, printemps 1996, pp. 13-22.

**Azzerad, M.**, *Come as you are: The story of Nirvana*, Doubleday, New York, 1994.

**Bardin, L.**, *L'analyse de contenu*, Presses Universitaires de France, Paris, 1983.

**Bar-tal, D.**, «Group beliefs as an expression of social identity», dans Worchel, S. et al.(éds.), *Social identity : International perspectives*, Sage Publications Ltd., Londres, 1998, pp. 93-113.

**Barthes, R.**, *Le degré zéro de l'écriture*, suivi de *Éléments de sémiologie*, Éditions du Seuil, Paris, 1964 , (1953).

**Berger, P.L. et T. Luckmann**, *La construction sociale de la réalité*, 2ème édition, Masson et Armand Colin Éditeurs, Paris, 1996 ; traduction par Pierre Taminioux de *The Social Construction of Reality*, Anchor Books, Doubleday, New York, 1966.

**Bibby, R.W. et D.C. Posterski**, *Teen trends : A nation in motion*, Stoddart Publishing Co. Ltd., Toronto, 1992.

**Bourdon et al.**, *Dictionnaire de la sociologie*, Librairie Larousse, Paris, 1989.

**Brunet, A.**, «Tu n'avais pas le droit», dans *La Presse*, 10 avril 1994, p. C11.

**Burke, K.**, *On symbols and society*, The University of Chicago Press, Chicago, 1989.

**Burnett, R.**, *Cultures of vision : Images, media and the imaginary*, Indiana University Press, Indianapolis, 1995.

**Carey, J.**, «Overcoming resistance to cultural studies», dans Storey, J. (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 61-74.

**Centre for contemporary cultural studies**, (éd.), *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies, 1972-79*, Hutchinson, Londres, 1980.

**Comeau, Y.**, «Résurgence de la vie quotidienne et de ses sociologies», *Sociologie et société*, vol.19, no. 2, octobre 1987, pp. 115-123.

**Cousineau, L.**, «Dan Bigras sur le suicide à MP», *La Presse*, 13 avril 1994, p. D1.

**Curran, J.**, «La décennie des révisions : La recherche en communication de masse des années 80», *Hermès*, no. 11-12, 1992, pp. 47-74.

**Denzin, N.**, *Symbolic interactionism and cultural studies : The politics of interpretation*, Blackwell Publishers, Cambridge, 1992.

**Deschamps, J.C. et T. Deros**, «Regarding the relationship between social identity and personal identity», dans Worchel, S. *et al.* (éds.), *Social identity : International perspectives*, Sage Publications Ltd., Londres, 1998, pp. 1-12.

**Deslauriers, J-P.**, *Recherche qualitative : guide pratique*, Chenelière/McGraw-Hill, Montréal, 1991.

**Dumont, F.**, «Âges, génération, société de la jeunesse», dans Dumont, F. (éd.), *Une société de jeunes?*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1986, pp. 15-28.

**Duncan, B.**, *Mass media and popular culture*, Harcourt Brace Jonanovich, Toronto, 1988.

**Eade, P.**, «Kurt Cobain : The prince of grunge», *Marie Claire*, (éd. australienne), no. 31, mars 1998, pp. 271-274.

**Eberle, T.S.**, «A new paradigm for the sociology of knowledge: 'The Social Construction of Reality' after 25 years», *Revue suisse de la sociologie*, no. 2, 1992, pp. 493-502 .

**Eisenstadt, S.N.**, «Archetypal patterns of youth», dans Manning, P.K. et M. Truzzi (éds.), *Youth and sociology*, Prentice-Hall Inc., New Jersey, 1972, pp. 15-29.

**Farley, C.**, «The guitar god is back», *Time*, 25 novembre 1996, p. 76.

**Fiske, J.**, «The cultural economy of fandom», dans Lewis, L. (éd.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Culture*, Routledge, New York, 1992, pp. 30-49 .

**Fiske, J.**, «British cultural studies and television», dans Storey, J. (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 115-146.

**Foucault, M.**, *L'archéologie du savoir*, Éditions Gallimard, Paris, 1969.

**Frith, S.**, *Sound effects: Youth, leisure, and the politics of rock*, Constable and company, Ltd., Londres, 1983.

**Gaines, D.**, «Suicidal tendencies», *Rolling Stone*, no. 683, 2 juin 1994, pp. 59-62.

**Giddens, A.**, *Les conséquences de la modernité*, Éditions l'Harmattan, Paris, 1994.

**Green, M.**, «The Centre for Contemporary Cultural Studies», dans Storey, J. (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 49-60.

**Grossberg, L.**, «Is there a fan in the house? : The affective sensibility of fandom», dans Lewis, L. (éd.), *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Culture*, Routledge, New York, 1992, pp. 50-65.

**Grossberg, L.**, «Can cultural studies find true happiness in communication?», *Journal of communication*, vol. 23, no. 4, automne 1993, pp. 89-97.

**Grossberg, L.**, «The circulation of cultural studies», dans Storey, J. (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 178-186.

**Hall, S.**, «Cultural studies and the Centre : Some problematics and problems», dans Contemporary Cultural Studies (éds.), *Culture, media, language*, Londres, Hutchinson, 1980, pp. 15-47.

**Hamel, J.**, «Brèves notes sur une opposition entre générations : La génération gâtée et la génération perdue», *Sociologie et société*, vol. 26, no. 2, automne 1994, pp. 165-176.

**Hamel, J.**, «Pour la méthode de cas», *Anthropologie et sociétés*, vol. 13, no. 3, 1989, pp. 59-72.

**Hill, J. et al.**, «Summary record and conclusions», dans Hill, J.P. et F.J. Mönks (éds.), *Adolescence and youth in prospect*, IPC Science and technology Press Ltd., Surrey, 1977, pp. 13-27.

**Hirsh, P.**, «Processing fads and fashions : an organizational-set analysis of cultural industry systems», dans Mukerji, C. et M. Schudson (éds.), *Rethinking popular culture : contemporary perspectives in cultural studies*, University of California Press, Los Angeles, 1991, pp. 313-334.

**Hunter, J.D. et S.C. Ainlay (éds.)**, *Making Sense of Modern Times : Peter L. Berger and the Vision of Interpretive Sociology*, Routledge et Keegan Paul, Londres, 1986.

**Hunter, J.D.**, «The modern malaise», dans Hunter, J.D. et S.C. Ainlay (éds.), *Making Sense of Modern Times : Peter L. Berger and the Vision of Interpretive Sociology*, Routledge et Keegan Paul, Londres, 1986, pp. 76-100.

**Hurrelmann, K. et S.F. Hamilton (éds.)**, *Social problems and social contexts in adolescence : Perspectives across boundaries*, Aldine de Gruyter, New York, 1996.

**Jary, D. et J. Jary**, *Collins dictionary of Sociology*, 2e éd., Harper Collins Publishers, Glasgow, 1995.

**Kelly, J.R.**, «Popular culture : Why is it popular?», *Loisir et société*, vol. 4, no. 1, printemps, 1981, pp. 83-94.

**Kerslake, K. (dir.)**, *Nirvana : Live! Tonight! Sold Out!*, Geffen Home Video, Los Angeles, 1994.

**La Presse**, 14 avril 1994, p. D8.

**Lazar, J.**, «La compétence des acteurs sociaux dans la 'théorie de la structuration' de Giddens», *Cahiers Internationaux de sociologie*, vol. 93, juillet-décembre 1992, pp. 399-416.

**L'Écuyer, R.**, «L'analyse de contenu : Notion et étapes», dans Deslauriers, J-P., (dir), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1987, pp. 49-65.

**Lefrançois, R.**, «Les nouvelles approches qualitatives et le travail sociologique», dans Deslauriers, J.-P. (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 1987, pp. 143-153.

**Lemieux, D.**, «Visions des jeunes, miroirs des adultes : Quelques points de vue des adultes sur la jeunesse», dans Dumont, F. (éd.), *Une société de jeunes?*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1986, pp. 61-76.

**Leming, J.S.**, «Rock music and the socialization of moral values in early adolescence», *Youth and society*, vol.18, no. 4, juin 1987, pp. 363-383.

**Louis-Guérin, C. et M. Zavalloni**, «L'égo-écologie comme étude de l'interaction symbolique et imaginaire de soi et des autres», *Sociologie et société*, vol.19, no. 2, octobre 1987, pp. 65-75.

**Manning, P.K. et M. Truzzi (éds.)**, *Youth and sociology*, Prentice-Hall Inc., New Jersey, 1972.

**Martin, B.**, «The sacralization of disorder : Symbolism in rock music», *Sociological Analysis*, vol. 40, no. 2, 1979, pp. 87-124.

**McCabe, A.**, «The world watches and weeps», *The Gazette*, 7 septembre 1997.

**McCaughey, C.**, «Les jeunes Canadiens participent à une gamme d'activités culturelles», *La culture en perspective*, vol. 5, no. 3, Statistiques Canada, automne 1993, pp. 4-5.

**McDonald, J.**, «Censoring rock lyrics : A historical analysis of the debate», *Youth and Society*, vol.19, no. 3, mars 1988, pp. 294-313.

**Milkie, M.A.**, «Social world approach to cultural studies : Mass media and gender in the adolescent peer groups», *Journal of contemporary ethnography*, vol. 23, no. 3, octobre 1994, pp. 354-380.

**Morley, D.**, «La réception des travaux sur la réception», *Hermès*, no.11-12, 1992, pp. 31-46.

**Myles, B.**, «Le mythe Cobain», *Le Devoir*, 14 avril 1998, p. A1.

**Nirvana**, *Nevermind*, David Geffen Company, 1991.

**Paré, J.L.**, «Le temps de loisir», dans Gauthier, M. et L. Bernier (éds.), *Les 15-19 ans : Quel présent? Vers quel avenir?* INRS; Les Presses de l'Université de Laval, Québec, 1997, pp. 65-87.

**Poole, M.E.**, «Adolescent transitions : A life-course perspective», dans Hurrellman, K. et U. Engel (éds.), *The social world of adolescents: International perspectives*, Walter de Gruyter, Berlin, 1989, pp. 65-85.

**Pronovost, G.**, «Les jeunes, le temps, la culture», *Sociologie et sociétés*, vol. 28, no. 1, printemps 1996, pp. 147-158.

**Prown, P.**, «Smashed : The violent saga of Kurt Cobain's guitar», dans *Guitar Shop*, mai 1997, pp. 36-46.

**Quivy, R. et L. Van Campenhoudt**, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Bordas, Paris, 1988.

**Rapoport, T. et R. Kahane**, «Informal socialization agencies and role development», *Sociological Inquiry*, vol. 58, no. 1, hiver 1988, pp. 49-69.

**Rocher, G.**, *Introduction à la sociologie générale : Tome 1, l'action sociale*, Hurtubise HMH, Ltée., Montréal, 1969.

*Rolling Stone*, no. 683, 2 juin 1994, p.11.

**Ross, A. et T. Rose (éds.)**, *Microphone Fiends : Youth Music and Youth Culture*, Routledge, New York, 1994.

**Runciman, W.G. (éd.)**, *Max Weber : Selections in translation*, Cambridge University Press, New York, 1978.

**Saiz Holguin, R.**, «Grunge had to go», *The Gazette*, 26 août 1997, p. B4.

**Sandford, C.**, *Kurt Cobain*, Victor Gollancz, Londres, 1995.

**Schutz, A. et T. Luckmann**, *The structures of the life-worlds*, Northwestern University Press, Evanston, 1973.

**Schutze, Q.J.**, *Dancing in the dark : Youth, popular culture and the electronic media*, William B. Eerdmans Publishing Company, Michigan, 1991.

**Sebald, H. et B. White**, «Teenagers' divided reference groups : Uneven alignment with parents and peers», *Adolescence*, vol. 15, no. 60, hiver 1980, pp. 979-985.

**Sparks, C.**, «The evolution of cultural studies», dans Storey, J. (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996, pp. 14-30.

**Storey, J.** (éd.), *What is Cultural Studies? A Reader*, St-Martin's Press, New York, 1996.

**Stout, G.**, «The legend lives on», dans *The Gazette*, 5 avril 1999.

**Strauss, N.**, «The downward spiral :The last days of Nirvana's leader», *Rolling Stone*, no. 683, 2 juin 1994, pp. 34-43.

**Teevan, J.**, *Introduction to Sociology : A Canadian Focus*, 4e éd., Prentice-Hall Canada Inc., Scarborough, 1992.

**The Gazette/Associate Press**, «Love selling mansion», *The Gazette*, 19 mars 1997, p.C8.

**Tremblay, H.**, «Itinéraires et appartenances», dans Dumont, F. (éd.), *Une société de jeunes?*, Institut québécois de la recherche sur la culture, Québec, 1986, pp. 143-175.

**Vulveau, A.**, «L'entrisme dans la vie», *Les sciences de l'éducation*, no. 3-4, 1992, pp. 57-70.

**White, R.A.**, «Mass communication and culture : Transition to a new paradigm», *Journal of communication*, vol. 33, no. 3, été 1983, pp. 279-301.

**Willis, P.**, *Common culture : Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*, Open University Press, Buckingham, 1990.

## **ANNEXE 1**

### **SCHÉMA D'ENTREVUE**

**ÂGE :**

**SEXE :**

**FAMILLE NUCLÉAIRE :**                    **RECONSTITUÉE :**  
**MONOPARENTALE :**

**SCOLARITÉ :**

#### **I.     LES ADOLESCENTS vs. LES ADULTES**

1.     Selon toi, quelles sont les différents styles de musique ?  
In your opinion, what are the different types of music ?
2.     À quoi te fait penser le terme *musique populaire* ?  
What comes to mind when I say *popular music* ?
3.     Y-a-t-il des différences entre la musique écoutée par les jeunes et celle écoutée par les adultes ? Lesquelles ?  
Are there differences between the music adolescents listen to and the music adults listen to ? Which ones ?
4.     Selon toi, est-ce que les adultes comprennent la vie des adolescents ?  
In your opinion, do adults understand the lives of adolescents ?
5.     En excluant les responsabilités, en quoi est-ce que les adolescents se différencient-ils des adultes ?  
Forgetting about responsibilities, how are adolescents different from adults ?

#### **II.    EXPÉRIENCES SPÉCIFIQUES DE LA MUSIQUE**

1.     Quel genre de musique préfères-tu ?  
What kind of music do you prefer ?
2.     Quelles émotions associes-tu à la musique ?  
What feelings do you associate to music ?

3. Selon toi, quel est l'événement marquant dans le monde de la musique populaire ?  
In your opinion, what is the most significant event in the history of popular music ?
4. Quelle est l'importance de la musique dans ta vie ?  
What is the importance of music in your life ?
5. Dans quelles circonstances écoutes-tu la musique ?  
In what circumstances do you listen to music ?
6. Écoutes-tu les paroles ou le *beat* ?  
Do you listen to the words or the beat ?

### III. KURT COBAIN

1. Est-ce que tu reconnais le nom *Kurt Cobain* ? Le groupe *Nirvana* ?  
Do you recognize the name *Kurt Cobain* ? *Nirvana* ?
2. À quoi associes-tu le nom *Kurt Cobain* ? Le groupe *Nirvana* ?  
What comes to mind when I say *Kurt Cobain* ? *Nirvana* ?
3. Comment as-tu entendu parler de *Kurt Cobain* ?  
How did you hear about *Kurt Cobain* ?
4. Que signifie-t-il pour toi ?  
What does he mean to you ?
5. Que signifie sa musique pour toi ?  
What does his music mean to you ?
6. Que signifient ses paroles pour toi ?  
What do his words mean to you ?
7. En quoi es-tu semblable ou différent(e) de *Kurt Cobain* ?  
How are you similar or different from *Kurt Cobain* ?
8. Selon toi, pourquoi se rappelle-t-on de *Kurt Cobain* ?  
In your opinion, why do we remember *Kurt Cobain* ?
9. À quel moment as-tu appris qu'il s'est suicidé ? Où étais-tu ?  
When did you hear about his suicide ? Where were you ?

10. Que penses-tu de son suicide ?  
What do you think of his suicide ?
11. Que penses-tu du suicide en général ?  
What do you think of suicide in general ?
12. Les vedettes ont-elles des responsabilités vis-à-vis leurs admirateurs ?  
Do stars have responsibilities towards their fans ?